

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ  
A L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À  
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
SYLVIE MONGRAIN

SCÉNARIOS DE CINQ CAS D'INDISCIPLINE OÙ L'ENSEIGNANT, GRÂCE À  
SES INTERVENTIONS VERBALES, RESPONSABILISE L'ÉLÈVE EN UTILISANT  
LES MOYENS FOURNIS PAR LA THÉORIE ÉMOTIVO-RATIONNELLE :  
APPROCHE ARTISTIQUE

MAI 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## REMERCIEMENTS

Au terme de cette rédaction, l'auteure désire exprimer quelques remerciements.

A Monsieur Mariel Leclerc, notre directeur de recherche, pour la disponibilité et l'intérêt porté envers ce mémoire. Un merci tout particulier pour les échanges lors de diverses discussions, qui aidèrent à préciser et à structurer les idées de l'auteure.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS . . . . .	ii
TABLE DES MATIÈRES . . . . .	iii
LISTE DES TABLEAUX . . . . .	vi
LISTE DES DIALOGUES ET LES TECHNIQUES VERBALES . . . . .	viii
LISTE DES SCÉNARIOS ANECDOTIQUES . . . . .	ix
INTRODUCTION <u>La discipline de la classe comme problème</u>	
<u>de recherche</u> . . . . .	10
Importance de la recherche . . . . .	16
Objectifs de la recherche . . . . .	19
Limites de la recherche . . . . .	20
Divisions du mémoire . . . . .	21
CHAPITRE I <u>La théorie émotivo-rationnelle</u> . . . . .	
1. L'événement . . . . .	27
2. Les émotions . . . . .	28
3. Les idées irréalistes . . . . .	34
Le besoin irréaliste d'être aimé . . . . .	35
Le besoin irréaliste de réussir . . . . .	37
Le besoin irréaliste de blâmer les autres	
ou soi-même . . . . .	39
Le besoin irréaliste de "catastrophiser"	
tout et sur tout . . . . .	40
Le besoin irréaliste de diriger vers les autres nos	
problèmes . . . . .	41
Le besoin irréaliste de se tracasser	
sur tout et rien . . . . .	42
Le besoin irréaliste d'échapper à ses	
responsabilités . . . . .	44
L'influence de l'enfance . . . . .	45
L'angoisse perpétuelle . . . . .	46
La recherche du bonheur . . . . .	48
4. La confrontation intérieure . . . . .	58

5.	La décision . . . . .	62
	La technique du disque brisé . . . . .	64
	La technique du brouillard . . . . .	66
	L'affirmation de soi négative . . . . .	68
	L'enquête négative . . . . .	70
	L'information gratuite et la révélation de soi . . . . .	72
	La technique du je . . . . .	74
6.	La responsabilisation de l'élève . . . . .	77
	Conclusion . . . . .	82
CHAPITRE II	<u>L'approche artistique comme méthode de</u> <u>connaissance (ou de recherche)</u> . . . . .	86
CHAPITRE III	<u>Scénarios anecdotiques</u> . . . . .	96
	Scénario anecdotique 1a    Le cas de l'élève qui arrive en retard en classe . . . . .	98
	Scénario anecdotique 1b    Le cas de l'élève qui arrive en retard en classe (à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle) . . . . .	104
	Scénario anecdotique 2a    Le cas du bavardage en classe entre élèves . . . . .	108
	Scénario anecdotique 2b    Le cas du bavardage en classe entre élèves (à la lumière de la théorie émotivo- rationnelle . . . . .	113
	Scénario anecdotique 3a    Le cas de l'élève qui veut se faire mettre à la porte . . . . .	115
	Scénario anecdotique 3b    Le cas de l'élève qui veut se faire mettre à la porte (à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle . . . . .	121
	Scénario anecdotique 4a    Le cas de l'élève qui a manqué des périodes de classe . . . . .	124
	Scénario anecdotique 4b    Le cas de l'élève qui a manqué des périodes de classe (à la lumière de la théorie émotivo- rationnelle . . . . .	129
	Scénario anecdotique 5a    Le cas de l'élève qui revient des toilettes après une heure . . . . .	131

Scénario anecdotique 5b    Le cas de l'élève qui revient des toilettes après une heure (à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle . . . . .	135
CONCLUSION . . . . .	139
Implications théoriques . . . . .	141
Implications pratiques . . . . .	142
Implications quant à la recherche . . . . .	143
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES . . . . .	146

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Le besoin irréaliste d'être aimé . . . . .	34
Tableau 2	Le besoin irréaliste de réussir . . . . .	36
Tableau 3	Le besoin irréaliste de blâmer les autres .	37
Tableau 4	Le besoin de "catastrophiser" tout et sur tout . . . . .	38
Tableau 5	Le besoin de diriger vers les autres nos problèmes . . . . .	40
Tableau 6	Le besoin de se tracasser sur tout . . . . .	41
Tableau 7	Le besoin d'échapper à ses responsabilités .	42
Tableau 8	Influence de l'enfance . . . . .	43
Tableau 9	Angoisse perpétuelle . . . . .	45
Tableau 10	Recherche du bonheur . . . . .	46
Tableau 11	Comportement de l'émetteur et du récepteur .	50
Tableau 12	Exemple premier de réaction verbale agressive et d'idées irréalistes, selon un événement de classe . . . . .	52
Tableau 13	Exemple premier de réaction verbale non- affirmative et d'idées irréalistes, selon un événement de classe . . . . .	53
Tableau 14	Exemple deuxième de réaction verbale agressive et d'idées irréalistes, selon un événement de classe . . . . .	53
Tableau 15	Exemple deuxième de réaction verbale non- affirmative et d'idées irréalistes, selon un événement de classe . . . . .	54
Tableau 16	Analyse schématique du scénario 1a en appliquant la théorie émotivo-rationnelle et les techniques proposées . . . . .	100

## LISTE DES TABLEAUX (suite)

Tableau 17	Analyse schématique du scénario 2a en appliquant la théorie émotivo-rationnelle et les techniques proposées . . . . .	110
Tableau 18	Analyse schématique du scénario 3a en appliquant la théorie émotivo-rationnelle et les techniques proposées . . . . .	118
Tableau 19	Analyse schématique du scénario 4a en appliquant la théorie émotivo-rationnelle et les techniques proposées . . . . .	125
Tableau 20	Analyse schématique du scénario 5a en appliquant la théorie émotivo-rationnelle et les techniques proposées . . . . .	132



## LISTE DES DIALOGUES ET TECHNIQUES VERBALES

Dialogue 1	Application de la technique du disque brisé . . . . .	62
Dialogue 2	Application de la technique du brouillard . . . . .	65
Dialogue 3	Application de la technique de l'affirmation de soi négative . . . . .	66
Dialogue 4	Application de la technique de l'enquête négative . . . . .	68
Dialogue 5	Application de la technique de l'information gratuite et de la révélation de soi . . . . .	70
Dialogue 6	La technique du je . . . . .	72

## LISTE DES SCÉNARIOS ANECDOTIQUES

Scénario 1a	Le cas de l'élève qui arrive en retard en classe . . . . .	96
1b	Le cas de l'élève qui arrive en retard en classe (à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle) . . . . .	102
Scénario 2a	Le cas du bavardage en classe entre élèves . . . . .	106
2b	Le cas du bavardage en classe (à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle) . . . . .	111
Scénario 3a	Le cas de l'élève qui veut se faire mettre à la porte . . . . .	113
3b	Le cas de l'élève qui veut se faire mettre à la porte (à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle) . . . . .	119
Scénario 4a	Le cas de l'élève qui a manqué des périodes de classe . . . . .	122
4b	Le cas de l'élève qui a manqué des périodes de classe (à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle) . . . . .	127
Scénario 5a	Le cas de l'élève qui revient des toilettes après une heure . . . . .	129
5b	Le cas de l'élève qui revient des toilettes après une heure (à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle) . . . . .	133

## INTRODUCTION

### La discipline de la classe comme problème de recherche

J'enseigne depuis cinq (5) ans. Il y a quelques années, j'ai failli tout laisser tomber. J'étais devenue comme beaucoup de mes collègues, une enseignante anxieuse, hostile et déprimée. J'étais convaincue que mes élèves, des adolescents du secondaire IV, étaient la cause de mes problèmes émotifs. Avant un cours, je ressentais parfois une bouffée d'angoisse à l'idée d'affronter cette meute d'adolescents. Durant les cours, j'étais souvent enragée, lançant des remarques acerbes, menaçant tout élève qui osait m'affronter. Après les cours, j'étais alors déprimée de ne pas être la "bonne professeure" que je souhaitais être. En résumé, je me payais quotidiennement tout le "cocktail" des émotions désagréables (anxiété, hostilité, déprime, par exemple) comme le font bon nombre d'enseignants.

Je me rappelle une période pendant laquelle je me suis mise à détester mes élèves, à les trouver ingrats. Ma vie étant gâchée par ce qu'on appelle communément "les problèmes de discipline", je me suis mise à m'interroger : "Comment continuer à enseigner, si je déteste tant que cela faire de la discipline?". C'est à ce moment, que des élèves m'ont fait la

remarque qu'ils aimaient que je leur parle franchement quand cela n'allait pas à mon goût. A partir de ce moment, je me suis mise à réfléchir et j'ai commencé à découvrir certaines peurs qui m'animaient lorsque j'avais le désir de m'affirmer : "peur d'être haï; peur de les affronter; peur de ne pas réussir à me faire obéir". C'est pourquoi, je suis certaine aujourd'hui que la seule manière de faire efficacement de la discipline en classe c'est premièrement d'établir des règles du jeu, des limites respectées par tous dès le début des classes. Mais le plus important, c'est de faire un travail sur soi tous les jours, afin de mieux contrôler les émotions (peur, colère, déprime, tristesse et culpabilité) qui nous perturbent compte tenu que les problèmes de discipline sont répétitifs. Pour moi, il est possible à l'enseignant de reconnaître ses émotions et de les travailler efficacement.

Dans l'ensemble, une discipline négociée et affirmée, c'est-à-dire ferme mais compréhensive, axée sur le contrôle des émotions ainsi qu'une bonne connaissance des élèves, axée sur des relations franches et amicales, axée aussi sur le comportement indiscipliné de l'élève au lieu de l'attaquer dans sa personnalité, voilà une manière d'obtenir la participation de la part des élèves et d'atteindre les objectifs du programme d'études. Cela demande de la part des enseignants de posséder de solides moyens de communication à partir d'une règle de conduite apprise. De cette manière, l'enseignant invite

l'adolescent perturbateur à réfléchir sur lui-même et le conscientise aux conséquences de ses actes, c'est-à-dire qu'il "dérange" les autres. De cette manière, il influence le jeune dans ses choix personnels, ses valeurs et ses décisions, il bouscule les émotions et la responsabilisation du jeune. Eventuellement l'enseignant obtiendra de sa part une responsabilisation, un engagement personnel spontané et immédiat, puisque l'enseignant n'impose pas, il retourne à l'élève le problème de ses actes, ce qui fait souvent plus mal, puisqu'en même temps il le socialise au lieu de le traiter de paresseux, de délinquant, d'irresponsable, de tête dure.

Tel que Côté (1989, p. 13) le rapporte : depuis 1969, les sondages annuels de la firme Gallup révèlent que le manque de discipline se classe parmi les problèmes les plus sérieux dans les écoles publiques américaines. Il rapporte que, selon la firme québécoise Sorécom (1986), des 1 209 personnes interrogées, 60% sont d'avis qu'il n'y a pas assez de discipline à l'école. Il note que, dans le numéro de novembre 1988, L'INFO-MEP (Mouvement pour l'enseignement privé) signale "qu'un sondage Gallup effectué entre les 7 et 10 septembre 1988 révèle que les Canadiens trouvent insuffisante la discipline dans les écoles. 54% des répondants déclarent que la discipline n'est pas assez stricte au secondaire tandis que 48% sont insatisfaits de la discipline au primaire" et il rappelle que, pour McDaniel (1986), certains milieux n'hésitent même pas à

- déclarer que les écoles publiques sont à deux doigts de l'anarchie étudiante.

Même si dans l'organisation scolaire on retrouve des milliers de personnes qui ont le souci d'aider les enseignants à faire des progrès en ce qui concerne la discipline, on peut entendre des critiques de part et d'autre; l'école se retrouve au banc des accusés. Le public lui fait son procès, même si notre société se voit composée d'enfants de familles monoparentales, d'ethnies et de cultures différentes de même que d'enfants jusqu'à récemment absents dans les écoles publiques, c'est-à-dire les "handicapés", même si une telle clientèle pluraliste rend plus difficile la tâche du personnel enseignant et de la direction d'école, au niveau de la discipline en classe.

Voici ce qu'en pense le Conseil Supérieur de l'Education (1980, p. 12).

"La plupart des intervenants ont mis en lumière un fait non négligeable : l'impact de l'évolution sociologique, culturelle et économique sur l'école. L'éclatement de la famille, l'évolution du comportement des jeunes eux-mêmes envers les adultes, le pluralisme grandissant de l'effectif étudiant en termes de langues et de cultures, l'existence de zones de pauvreté, le développement de la violence, tout cela affecte de larges couches de l'effectif enseignant, donne à leur tâche une complexité et un poids plus grand et influence la réalisation des objectifs éducatifs".

D'une part, l'enseignant se rend compte que la discipline en classe influence sa vie professionnelle et personnelle; d'autre part, il reconnaît qu'il faut établir dans l'école de la formation, du perfectionnement chez les maîtres et convaincre les directions patronales et syndicales de les appuyer dans cette démarche.

On parle d'école de qualité, mais est-ce que des efforts, tels que cours de perfectionnement sur l'application de la discipline en classe, de cours de formation et d'encadrement pour le personnel cadre et enseignant, ont été réalisés et sont suffisants afin de recevoir adéquatement les clientèles d'adolescents en difficultés? Est-ce que dans la formation des maîtres dans les universités, des efforts de sensibilisation portant sur la discipline en classe ont été intégrés aux programmes d'études. Les enseignants d'aujourd'hui ne devraient-ils pas revoir leur façon d'enseigner afin d'éviter la fatigue et la frustration?

"Il serait vain d'attendre de la recherche un ensemble de recettes qu'il suffirait d'appliquer. La transformation des pratiques éducatives suppose une modification profonde des attitudes à l'égard de l'innovation, ressentie comme nécessaire d'une part, parce qu'elle est une remise en cause." (Reboul, 1984, p. 84; voir Le Monde : 28 janvier 1982, p. 85)

Il semblerait de plus que l'on puisse observer depuis des années l'échec de l'école sur le plan émotionnel. Par exemple,

Bettelheim (1976) écrit que "L'école transmet des connaissances mais échoue totalement sur le plan émotionnel." Pour Abraham (1984, pp. 27-28), le diagnostic indique en même temps la thérapeutique: même pour transmettre des connaissances, l'école doit intégrer et utiliser le plan émotionnel chez l'enseignant comme chez l'élève.

Pour Abraham (1984, pp. 27-28), Bales appelle ce plan émotionnel, dans la vie d'un groupe, au travail, "l'aire socio-affective" et il a calculé que cette aire mobilisait 43% des échanges, ce qui signifie que, dans une classe, près de la moitié des interactions se situe sur le plan émotionnel. Or ce plan est fort méconnu et c'est celui pour lequel l'enseignant ne reçoit aucune formation personnelle.

Peut-on entrevoir pour demain une possibilité de vivre pleinement l'acte d'enseigner? Peut-on croire qu'il soit possible pour un enseignant de ne pas se sentir toujours fatigué ou anxieux face à ses groupes d'élèves? Etant donné, tel qu'il est indiqué ci-dessus, que l'enseignant passe beaucoup de temps à faire de la discipline, dans sa classe, pourquoi ne pas le faire en responsabilisant l'élève dans ses actes et paroles de manière constructive et concrète? En général, "plus il y a de conscience de soi, plus il y a conscience du monde et vice et versa." (St-Arnaud, 1982, p. 68). C'est là une des solutions que nous proposons et que nous



prétendons pouvoir expliciter dans ce mémoire. A notre avis, il est important de faire une recherche sur les tactiques à caractère décisionnel et cela en rapport avec la discipline en classe. C'est là le but que nous poursuivons dans ce mémoire. En effet, le problème des enseignants, c'est sans contredit leur difficulté à contrôler leurs frustrations ou émotions désagréables suite à des événements d'indiscipline en classe et tout à la fois le manque de moyens pour bien communiquer dans les rapports enseignant-élèves, toujours afin de faire de la discipline.

#### Importance de la recherche

Il existe trois dimensions auxquelles il est possible de se référer pour justifier l'importance de cette recherche. La première dimension est d'ordre scientifique, la seconde est d'ordre de l'application et la troisième se situe au niveau du travail en lui-même.

Il est intéressant de noter en premier lieu la portée scientifique de ce travail. Pourquoi est-ce important de faire une recherche sur les tactiques à caractère décisionnel et cela en rapport avec la discipline en classe? La réponse ne peut finalement se trouver que dans le besoin des enseignants.

Côté et Dawoud (1986, p. 199) cite Saunders (1979) qui constate

que les problèmes de discipline sont des facteurs frustrants pour l'enseignant car ils l'empêchent d'atteindre ses objectifs. De plus, Côté et Dawoud (1986, p. 199), citant Curwin et Mendler (1980), considèrent les problèmes de discipline comme un obstacle pour l'enseignant par rapport à son enseignement. Ils considèrent aussi le comportement indiscipliné comme perturbateur et comme affectant les autres élèves en les distrayant de leur travail.

Etant donné que ce type de comportement perturbe la démarche normale du processus enseignement-apprentissage en classe, l'étude en soi des problèmes de discipline dans les écoles secondaires, mais surtout dans la classe, apparaît comme utile, même nécessaire, puisque cela correspond aux besoins des enseignants.

En second lieu, il est intéressant de considérer la portée applicable de cette recherche du point de vue des idées et émotions irréalistes qu'entretiennent les enseignants juste avant d'intervenir auprès d'un élève. Expliciter ces idées et émotions n'est pas une tâche facile, mais combien nécessaire pour sensibiliser l'enseignant à tout ce monde d'émotions qu'il vit et qu'il ne peut pas toujours contrôler adéquatement. De plus, il s'agit de proposer un exemple de tactiques, applicables en classe, pour arriver à mettre en place la parole adéquate de l'enseignant qui ne blessera pas la personnalité de

l'élève perturbateur. Les propositions que nous prétendons faire, bien qu'importantes à nos yeux, demeurent sans doute fort délicates à énoncer et à manipuler. En effet, il est souvent trop facile pour l'enseignant de blesser, blâmer ses élèves pour se venger ou se débarrasser de ceux-ci.

En troisième lieu, il est intéressant de noter l'importance de cette étude au niveau du travail. En effet, à l'enseignant, il est proposé un ensemble d'exemples de "Paroles positives" basées sur son vécu. Grâce à celles-ci, il pourra, selon nous, arriver à maîtriser le comportement indiscipliné de l'élève. Par les paroles positives que l'on propose à l'enseignant d'utiliser, paroles basées sur son vécu, celui-ci peut arriver à maîtriser le comportement indiscipliné de l'élève. Il pourra aussi arriver à responsabiliser l'élève. Les tactiques que nous proposons permettent, de ce fait, à l'enseignant de réfléchir sur ses idées irréalistes et de mieux contrôler ses émotions désagréables.

Puisque la personne la plus importante et nécessaire en classe est l'enseignant, il doit s'affirmer, il doit énoncer ses besoins, ses attentes et ses sentiments, ceux-ci servant de base à son enseignement. Il doit être perçu comme le principal acteur qui va créer avec ses étudiants un milieu ambiant vivable, sinon harmonieux.

## Objectifs de la recherche

Le premier objectif de cette recherche est d'identifier les comportements que l'on dit inappropriés ou indisciplinés auxquels les enseignants ont à faire face dans les classes au secondaire.

Le deuxième objectif est de documenter des cas de discipline dans leur contexte naturel, de décrire des situations d'enseignement, de raconter des événements de la classe où il y a conflit entre l'enseignant et un élève, entre l'enseignant ou un groupe d'élèves.

Le troisième objectif de cette recherche est de développer et de proposer des tactiques à caractère décisionnel pour aider l'enseignant de niveau secondaire à résoudre les problèmes de discipline dans sa classe. Les tactiques suggérées seront basées sur la théorie émotivo-rationnelle, c'est-à-dire que ces tactiques permettront, dans un premier temps, de réfléchir sur les idées et émotions dites irrationnelles qui s'emparent de l'enseignant au moment du conflit et, dans un second temps, ces tactiques proposent une façon de faire. En utilisant le langage de communication approprié, ces tactiques aideront l'enseignant à travailler dans le but de responsabiliser l'élève ou les élèves.

## Limites de la recherche

Cette recherche veut se limiter à décrire :

- 1) des événements (des cas) où il est question d'indiscipline;
- 2) l'émotion ou les émotions désagréables qu'engendrent de tels événements;
- 3) les idées irréalistes de l'enseignante ou de l'enseignant lors de ces événements;
- 4) la confrontation intérieure qu'il ou elle vit à ce moment et celle que l'on peut mettre en place pour diminuer la frustration ou toute autre émotion ressentie et
- 5) décrire, en dernier lieu, le truc décisionnel de même que les paroles positives que l'on pourrait décider d'appliquer lors d'événements semblables,
- 6) tout en tentant de responsabiliser l'élève dans son acte verbal ou ses attitudes négatives.

Notons qu'il s'agit là de six éléments que nous voulons identifier dans la description de chaque cas, ces éléments servant comme de grille d'analyse de chacun d'eux. Toutefois, il est à noter que ces éléments sont presque simultanés, qu'ils sont très dépendants les uns des autres, de telle sorte qu'il est difficile de les placer l'un avant l'autre.

## Divisions du mémoire

Dans le premier chapitre, nous introduisons à la théorie émotivo-rationnelle. Après un court historique, il s'agit pour nous d'explicitier une théorie où l'on retrouve chacun des éléments énoncés ci-dessus et qui nous servent de grille d'analyse des événements de la classe où il y a problème de discipline. Lors de l'événement (élément 1), un lien se crée entre les pensées désagréables, fausses ou irréalistes (élément 2) et l'émotion ou les émotions que cela suscite chez l'enseignante ou l'enseignant (élément 3). Il y a ainsi confrontation intérieure que l'enseignante ou l'enseignant peuvent arriver à distinguer (élément 4). C'est alors que l'on peut proposer une ou des tactiques décisionnelles qui peuvent être utilisées pour réagir face à l'élève ou aux groupes d'élèves (élément 5), tactiques visant par les paroles utilisées à responsabiliser l'élève lui-même (élément 6).

Dans le second chapitre, il est question de l'approche artistique, comme méthode de recherche. Nous pensons que l'approche artistique peut se définir de la manière suivante : un compte rendu narratif, portant sur ce que le chercheur a découvert lors de son étude de cas. Les scénarios anecdotiques et narratifs d'événements de la classe, composés du contexte et d'un dialogue entre l'enseignant et l'élève relatif à un cas de discipline, servent, selon nous, à faire connaître ou révéler

(faire la preuve) que le dialogue de la classe peut-être tout autre si l'on applique de fait la théorie émotivo-rationnelle (Auger) et les tactiques que l'on suggère.

Dans le troisième chapitre, il s'agit principalement de la dynamique verbale de l'enseignant pouvant réaliser les objectifs de l'école lors de comportement dit indiscipliné ou inacceptable de la part des élèves. C'est la réponse ou la clé de la question de recherche suivante : comment intervenir verbalement en classe et d'une manière efficace sans blâmer, sans ridiculiser l'élève tout en contrôlant l'émotion dérangeante? Nous proposons des scénarios d'action, nous proposons des cas pour faire le lien entre la théorie émotivo-rationnelle, les émotions vécues par l'enseignant et ses besoins concernant la dynamique verbale appropriée à utiliser. Voilà la question de recherche à laquelle nous prétendons apporter quelques solutions, par l'approche artistique visant à mettre en lumière ou faire connaître qu'il est possible de passer de la théorie à la pratique, c'est-à-dire d'appliquer réellement et concrètement des principes d'action ou tactiques d'enseignement destinées à responsabiliser l'élève.

## CHAPITRE I

### La théorie émotivo-rationnelle

La théorie émotivo-rationnelle proposée par Auger (1986, 261 p.) s'est inspirée d'Albert Ellis, psychothérapeute et théoricien de grande renommée. Ce dernier est l'auteur d'une forme de psychothérapie connue sous le nom de Psychothérapie émotivo-rationnelle (**Rational-Emotive Therapy**). Selon lui, les stoïciens demeurent au premier rang de la théorie. La pensée stoïcienne, telle que l'explique Auger (1986, p. 14), a été exposée dans les écrits qui nous restent d'Epictète, de Marc-Aurèle, par la suite, dans les écrits des philosophes comme Spinoza, Erasme, Voltaire, Schopenhauer et d'autres encore plus récents tels que Dewey, Bertrand Russell, Hans Reichenbach et Ludwig Wittgenstein qui ont contribué à faire de cette théorie le succès qu'elle connaît aujourd'hui. Cette théorie humaniste, active et directive s'apparente, selon Auger et Ellis, à celle des praticiens comme Karen Horney et Alfred Adler. En effet, Karen Horney a démontré, elle aussi, de quelle manière les humains se torturent par des "il faut". De plus, Auger et Ellis soulignent qu'Adler reconnaît l'aspect cognitif, le jugement moral porté gratuitement sur les autres,



la colère comme émotion inutile, le besoin des gens de se diminuer sans cesse, le besoin des gens de réussir partout et que l'esprit humain est porté à donner aux choses et aux événements de la vie la signification que nous voulons bien leur donner.

C'est au milieu des années 50, selon ce qu'affirme Auger (1986, p. 15) qu'Albert Ellis centre sa théorie sur le moment présent, en mettant l'emphasis sur l'action pratique et immédiate dans notre quotidien. Au même moment, différentes formes de thérapie font leur apparition dont l'analyse transactionnelle (Auger cite Berne 1961, 1964) qui s'intéresse à l'importance des facteurs cognitifs. Selon Auger, les mouvements humanistes, comme Frankl (1966) et May (1969), insistent sur le dialogue direct et le dialogue portant sur les valeurs humaines; la philosophie de l'individu. D'autres chercheurs comme Haley (1963, 1976) et Watzlawick (Watzlavick, Beaven et Jackson, 1967; Watzlavick, Weakland et Fish, 1974) insistent sur l'importance de la résolution de problèmes d'une manière directive et active.

Au même moment, selon Auger (1986, p. 14), les chercheurs des années 50, Rogériens et existentialistes manifestent une opposition à la théorie émotivo-rationnelle. Ils la trouvent trop directe et trop active. Les chercheurs "expérientiels" la trouvent trop "intellectuelle". Enfin, l'école de Skinner et

de Wolpe ou behaviorale dénoncent le fait que la méthode émotivo-rationnelle s'attarde trop sur le contenu cognitif et pas assez sur les comportements extérieurs et observables.

Mais ces différends n'empêchent pas cette théorie de continuer à se propulser, car pendant les années 60, tel qu'Auger (1986, p. 14) le raconte, la psychologie cognitive, reconnue comme valable depuis déjà une vingtaine d'années par Piaget et ses collègues, amorce un tournant considérable en psychologie et en psychothérapie. Selon Auger, c'est Aaron T. Beck (1967, 1976) qui conclut que la dépression dépend de notre manière de penser négative; ce qu'Ellis a toujours affirmé. Selon Auger, le théoricien George Kelly (1955) et ses collègues Davison et Neale (1975), Goldfried et Davison (1976), Goldfried et Merbaum (1973), Kanfer (Kanfer et Goldstein, 1975), Lazarus (1971a, 1971b, 1976), Mahoney (1974, 1977b) Meichenbaum (1977) et Rimm et Masters (1974) influencés par les propos de Beck et Ellis ont mis sur pied le mouvement cognitivo-behavioral. Ces chercheurs ayant créé ce nouveau mouvement ne peuvent que confirmer l'expression "émotivo-rationnelle" et la théorie empruntée à Ellis. Actuellement, ces mêmes chercheurs continuent à populariser la théorie et à confirmer ce besoin grandissant chez l'être humain de contrôler ses émotions négatives et de raisonner ses pensées avant d'agir.

Enfin, Auger (1986, p. 15) rappelle que c'est vers la fin des

années 60 que des théoriciens de la thérapie du comportement tel que Bandura (1969) et Franks (1969) dénoncent que l'être humain ne fait pas que réagir à des stimuli externes, mais aux interprétations et aux pensées qu'il se fait à partir de ces stimuli. Les recherches démontrent que si un individu peut parvenir à modifier ce qu'il se dit à lui-même, il en vient à contrôler ses émotions et à passer à l'action efficace.

L'oeuvre d'Ellis se poursuit présentement au Québec, le psychologue Lucien Auger du Service de consultations personnelles au Centre interdisciplinaire de Montréal (CIM) a proposé cette théorie. Auger (1986, p. 15) ajoute que sa popularité grandissante a inspiré de grands auteurs comme : Wayne Dyer, William Glasser, Haim Ginott, Manuel Smith.

Donc, l'individu est capable de rationaliser ses pensées et ses émotions et de modifier son comportement verbal selon ses besoins. C'est l'assomption de base de cette théorie. C'est pourquoi dans ce chapitre, nous parlerons d'abord des émotions engendrées par les événements de la classe, ensuite des idées ou pensées qui accompagnent les émotions (idées que nous appellerons "irréalistes"), puis nous en viendrons à la confrontation intérieure que l'on peut instituer (c'est-à-dire à la rationalisation elle-même), laquelle confrontation pourra permettre de modifier son comportement verbal "selon ses besoins", croyons-nous. D'où les parties de ce chapitre :

1. l'événement, 2. les émotions, 3. les idées irréalistes, 4. la confrontation intérieure, 5. la décision et 6. la responsabilisation de l'élève.

### 1. L'événement

Lors d'un événement de la classe où il est question d'indiscipline, l'hypothèse (le point de départ) que l'on retient est le suivant : la communication, le dialogue exprimant la relation interpersonnelle est souvent l'élément principal. En effet, le dialogue, pour nous, constitue l'événement. Ce qui est en question alors, c'est qu'un élément d'ordre émotif peut venir déformer l'émission du message ou fausser la capacité de réception du message. L'événement est l'occasion qui fait que des idées irréalistes et des émotions sont en jeu autant chez l'enseignante ou l'enseignant que chez l'élève ou le groupe d'élèves. Quelles sont ces idées irréalistes, quelles sont ces émotions? C'est ce qui nous amène à parler de ces dernières.

Il importe de prendre conscience de ses émotions et de leurs symptômes, parce que nous pouvons identifier l'émotion agréable ou désagréable qui nous habite. Auger (1980, p. 98; Auger, 1986, p. 65; Auger, 1974, p. 96) rappelle que la personne frustrée, par exemple, se déprime fréquemment. Elle peut passer des heures à ruminer son malheur, à s'en blâmer, à

blâmer les autres, à maudire son sort et à tempêter contre la réalité. Tout cela n'est d'aucune utilité et ne fait qu'ajouter à la frustration déjà présente.

## 2. Les émotions

Lors de l'événement, les idées irréalistes s'accompagnent d'émotions (cinq) :

- . la peur (il faut),
- . la colère (je dois),
- . la tristesse (c'est dommage),
- . la dépression (je suis folle d'avoir fait cela),
- . la culpabilité (je n'aurais pas dû).

Nous constatons que l'événement, c'est-à-dire le premier élément de cette théorie, n'est en fait que l'occasion qui fait que des idées irréalistes et des émotions surgissent.

Pour Boisvert et Beaudry (1979, p. 105; voir aussi Schachter, S. et Singer, J.E., 1962, pp. 379-399), quand nous ressentons quelque chose (une émotion), il est difficile de savoir si c'est de l'amour ou de l'admiration, ou encore de la jalousie ou de la colère. Schachter et Singer ont élaboré une hypothèse sur la connaissance des émotions qui est étoffée par plusieurs recherches et qui est reconnue actuellement comme la meilleure explication scientifique de ce phénomène. Il considère que

cette connaissance dépend de deux facteurs. D'abord, nous sommes excités physiologiquement et nous en prenons conscience. Cela nous permet de différencier les émotions agréables des émotions désagréables. Mais ce n'est pas suffisant. Pour nommer nos émotions, nous observons dans quelle situation nous sommes. Si nous considérons qu'une telle situation suscite normalement de la colère plutôt que de la frustration, nous nous disons en colère. Pour bien comprendre nos sentiments, il faut donc à la fois être conscients de ce que nous ressentons dans notre corps (sensations agréables ou désagréables) et être conscients de notre façon de percevoir la situation (de ce qui est important pour nous dans cette situation). Plus la conscience de notre excitation et de notre perception de la situation est bonne, plus nos émotions sont claires. Et plus nos émotions sont claires, plus nous savons ce que nous voulons dire à l'autre.

Pour Auger (1974, 165 p.), il y a cinq émotions désagréables, qui seraient "la source de nos malheurs". Il s'agit de la peur, de la colère, de la tristesse, de la dépression et de la culpabilité. De plus, pour Auger, nous sommes capables de reconnaître chacune de ces émotions à partir de mots ou d'expressions que nous utilisons. Ce sera la peur, si on se sert souvent du "il faut"; ce sera la colère, si on se sert souvent du "je dois"; la déprime, si on se sert souvent de l'expression "je suis folle d'avoir fait cela"; la culpabilité,

avec l'expression "je n'aurais pas dû", et la tristesse avec l'expression "c'est dommage".

Par exemple, si je me rends compte que j'utilise quotidiennement des "il faut que je réussisse à les intéresser à la langue française, en parlant de mes élèves" "Il faut que j'y arrive". Je prendrai conscience que l'émotion qui bloque la communication, c'est la peur de ne pas réussir. Donc, j'aurai avantage à travailler et contrôler cette émotion (la peur) pour mieux intervenir et ainsi arriver aux objectifs que je me suis fixés. Tant que je n'accepterai pas ou ne raisonnerai pas le fait qu'il est difficile de motiver les élèves à la langue française, je n'arriverai pas à passer à la confrontation efficace et à l'action positive soit celle de changer mes habitudes de penser, soit celle de changer mes habitudes de réagir ou tout simplement ma situation spontanée. Je ne tenterai pas d'embarquer dans un processus de changement personnel et créatif, donc dans l'amélioration du contrôle de mes émotions et de ma communication.

Comme nous venons de le dire, ce sont nos idées irréalistes qui causent nos cinq émotions. Par exemple concernant l'émotion de peur, lors du cas d'indiscipline tel que menacer l'enseignante. Ce sera les idées suivantes : il faut lui faire sentir que ces menaces ne m'atteignent pas. Il me faut la faire taire tout de suite, c'est moi l'autorité.

Concernant l'émotion de colère, par exemple, lors du cas d'indiscipline suivant où il s'agit de répondre effrontément au professeur. Alors ce ne sera pas rare de voir les idées irréalistes de l'enseignante se bousculer de la façon suivante : Je dois me faire respecter. C'est la première et la dernière fois qu'il me traite de la sorte, sinon je l'exclus des cours pour le reste de l'année. Je dois lui faire échouer son année.

Par exemple concernant l'émotion de tristesse, lors du cas d'indiscipline où il s'agit de se lancer des effaces en classe. Il ne sera pas rare de voir l'enseignante s'exprimer de la manière suivante : C'es-tu dommage d'être si bébé rendu au sec. IV. C'es-tu dommage de ne pas être plus responsable que cela rendu à votre âge.

Par exemple concernant l'émotion de culpabilité, lors du cas d'indiscipline où il s'agit de demander à un élève de se présenter à la récupération du soir. Il ne sera pas rare d'entendre l'enseignant utiliser les idées irréalistes suivantes : je n'aurais pas dû le garder après la classe, peut-être va-t-il faire ses devoirs ce soir? Lorsque nous laissons la culpabilité nous envahir, nous prenons le problème de l'élève sur notre dos, au lieu de lui apprendre à prendre ses responsabilités.



Par exemple concernant l'émotion de déprime, lors du cas d'indiscipline suivant où il s'agit de faire rire les autres. Il ne sera pas rare de voir l'enseignant utiliser les idées irréalistes suivantes : Je suis folle d'essayer de lui apprendre à vivre, il ne veut rien entendre, il ne veut rien savoir, il ne veut rien faire, il ne veut pas travailler.

Il ne faut pas oublier que l'événement ou le cas de discipline est l'occasion où les idées irréalistes surgissent et causent nos propres malheurs. En fait, ce sont nos idées irréalistes qui perturbent l'enseignante et qui causent les émotions de peur, colère, tristesse, culpabilité et de déprime. C'est pourquoi, nous avons avantage à prendre conscience de nos idées et de l'émotion perturbatrice pour faire la confrontation de nos idées irréalistes afin de les rendre plus réalistes et de baisser la tension qui nous envahit. De cette manière, nous serons plus apte à déterminer l'action ou la décision susceptible de répondre à nos besoins et de responsabiliser l'élève indiscipliné.

Etant donné que la frustration est souvent présente lors de l'événement, un enseignant aura avantage à comprendre et à mettre le doigt sur le genre de frustration qu'il vit avant d'utiliser les techniques proposées par la théorie émotive-rationnelle.

Selon Maier (1970, p. 120) : la frustration peut se manifester sous l'une des quatre formes suivantes:

- . L'agression : c'est une forme d'attaque qui peut prendre l'aspect d'une violence physique exercée contre un individu ou un objet ou l'aspect d'une violence verbale. Associée à la frustration, l'agressivité est un comportement chargé d'hostilité et de colère. C'est une conduite mal adaptée, lorsqu'elle est dirigée contre des substituts, des boucs émissaires plutôt que vers l'objet frustrateur lui-même.
- . La régression : c'est la désintégration des comportements constructifs et un retour à un mode d'action plus infantile.
- . La fixation : c'est une compulsion à poursuivre une activité qui n'a aucune efficacité.
- . La résignation : c'est un état d'esprit défaitiste caractérisé par une attitude de démission. Les individus apathiques et sans espoir expriment leur résignation dans des attitudes ou des propos comme : "c'est pas la peine d'essayer de faire quelque chose de plus". "je le supporte depuis longtemps, je continuerai encore jusqu'à la retraite". "j'ai appris à me plier aux événements". "cela a toujours été ainsi et restera toujours ainsi". Donc, lorsque nous sommes frustrés, notre corps réagit et nos pensées

désagréables se bousculent, ce qui nuit considérablement à nos relations enseignant-élèves.

En conclusion, ces émotions (de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et déprime) sont imbriquées dans l'événement ou le dialogue de telle sorte qu'elles ne s'en distinguent pas et ne s'en dissocient pas. C'est pourquoi, elles bloquent l'efficacité du message. Et elles engendrent ou rappellent un ensemble d'idées irréalistes dont il sera maintenant question, elles-mêmes indissociables de l'événement.

### 3. Les idées irréalistes

Lors de l'événement, les idées irréalistes accompagnent les émotions. On peut en retrouver la cause ou l'explication (10 explications sont retenues) dans

- . le besoin irréaliste d'être aimé (tableau 1)
- . le besoin de réussir (tableau 2)
- . l'habitude de blâmer les autres (tableau 3)
- . l'habitude de "catastrophiser" (tableau 4)
- . l'habitude de diriger ses problèmes sur les autres (tableau 5)
- . l'habitude de se tracasser sur tout et rien (tableau 6)
- . l'habitude d'échapper à ses responsabilités (tableau 7)

- . les influences de l'enfance (tableau 8)
- . l'angoisse perpétuelle (tableau 9)
- . la recherche du bonheur (tableau 10)

Voici, (Auger, 1974, p. 155-156; Auger, 1986, p. 47; Auger, 1992, 237 p.) les dix idées déraisonnables qui sont la cause de grands ennuis, de grande frustration quotidienne, et la cause de nos émotions de colère, de peur, de culpabilité, de tristesse, de déprime, dont il a été question dans les pages précédentes. Il ne sera pas rare d'appeler les idées irréalistes de la manière suivante : des phrases irréalistes, des causes, des phrases intérieures, des perceptions, des croyances, des préjugés, des interprétations vraies, fausses, douteuses, des idées déraisonnables, des pensées, des idées fausses, des conceptions.

#### Le besoin irréaliste d'être aimé

La croyance fausse qu'un être humain a un besoin urgent d'être aimé ou approuvé par presque toutes les personnes de son entourage est la cause d'un nombre considérable d'émotions désagréables, comme, par exemple, l'anxiété, l'hostilité, la jalousie, le découragement, la dépression, l'abattement, le sentiment de ne rien valoir.

La personne qui redoute par-dessus tout de ne pas être aimée et

approuvée se comporte souvent d'une manière timide, soumise et peu affirmative.

Un froncement de sourcils de ceux dont elle croit nécessaire de se faire aimer suffit à la plonger dans la panique et peut l'amener à accomplir une foule de gestes pénibles ou à s'abstenir d'autres gestes qui pourraient lui être personnellement agréables. Il ne sera pas rare d'entendre l'idée déraisonnable suivante : il est terriblement nécessaire pour un adulte d'être aimé et approuvé par presque toutes les personnes importantes de son entourage. Des phrases comme celles, que l'on retrouve dans le tableau 1, expriment le plus souvent ce genre d'idée irréaliste.

#### Tableau 1

Le besoin irréaliste d'être aimé s'exprime d'ordinaire avec les phrases suivantes.

Il faut absolument être aimé par tous mes collègues de travail pour être heureux.

Je dois les aimer, si je veux qu'ils m'aiment.

Je suis folle d'avoir pensé comme ça, mais je ne pourrai jamais vivre sans mon partenaire de travail. Nous faisons une si bonne équipe. Pour enseigner, les élèves nous voyaient si bien ensemble.

Il faut que les élèves m'aiment, si je veux passer ma matière.

Ces pensées et expressions, que l'on retrouve dans ces phrases génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité, de déprime et sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline et nous aurons tendance à observer chez un enseignant qui a une piètre estime de soi, un grand besoin d'approbation, un manque d'autonomie, de fermeté personnelle dans son approche pédagogique. L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple : "mieux vaut accepter de ne pas être aimé" plutôt que d'endurer, "toffer", subir les autres. Compte tenu qu'un être humain est remplaçable.

#### Le besoin irréaliste de réussir

L'idée qu'il faut réussir parfaitement tout ce qu'on entreprend fait naître des émotions telles l'anxiété, la dévalorisation personnelle, le mépris des autres, l'hostilité, la jalousie. Nous pouvons observer l'idée déraisonnable suivante : l'être humain doit être profondément compétent, adéquat et capable d'atteindre ses objectifs, sous tous les aspects possibles, pour pouvoir se considérer comme valable. Des phrases, comme celles que l'on retrouve dans le tableau 2, expriment le plus souvent ce genre d'idée irréaliste.

## Tableau 2

Le besoin irréaliste de réussir s'exprime d'ordinaire avec les phrases suivantes.

Je dois absolument réussir.

J'ai absolument besoin que les élèves, les enseignants, la direction me considèrent comme compétent.

Il faut absolument que les élèves comprennent ce que je viens d'expliquer. Je leur passe l'examen du Ministère dans une semaine. C'est très important.

Ces pensées et phrases qui génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline et nous aurons tendance à observer chez l'enseignant un esprit perfectionniste à un point tel qu'il ne prend pas le temps de vivre l'instant du moment. Il a tellement peur de se tromper pour ne recevoir que des critiques qu'il ne fait rien, ne sait pas agir efficacement dans son approche pédagogique. L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple : "Je préfère être un être humain qui est imparfait" ou "Que je vous plaise ou que je ne vous plaise pas, ma valeur personnelle ne monte pas et ne baisse pas" ou "Qu'on m'aime ou qu'on me rejette, je reste le (la) même" afin de faire baisser la tension.

Le besoin irréaliste de blâmer les autres ou soi-même

Il y a l'idée déraisonnable suivante à savoir que certaines personnes sont mauvaises, méchantes, vicieuses et qu'elles doivent être sévèrement blâmées et punies pour leur méchanceté. Des phrases, comme celles du tableau 3, expriment souvent ce genre d'idée irréaliste.

Tableau 3

Le besoin irréaliste de blâmer les autres ou soi-même s'expriment d'ordinaire avec les phrases suivantes.

C'est bien dommage, mais c'est de ta faute tout cela.

Je le savais, c'est toujours de ta faute, il fallait que je te le dise.

Il faut toujours t'expliquer, tu ne comprends jamais rien.

Ces pensées qui génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline. On pourra les observer chez un enseignant qui met en place des mécanismes de défense comme la vengeance, l'agression contre l'autre dans son approche pédagogique. L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple : "Les autres ont bien



le droit de me nuire mais je ne suis pas obligé de me laisser faire" ou "Les autres ont le droit de m'emmerder mais je ne suis pas obligé de me laisser faire" ou "Les autres ne sont jamais obligés d'obéir à mes lois, mais je ne suis pas obligé de me laisser faire" afin de baisser la tension.

Le besoin irréaliste de "catastrophiser" tout et sur tout

Il y a l'idée déraisonnable suivante, à savoir que cela est affreux et "catastrophique" quand ça ne va pas comme on le souhaiterait. Les phrases du tableau 4 traduisent d'ordinaire ce genre d'idée irréaliste.

#### Tableau 4

Le besoin irréaliste de "catastrophiser" tout et sur tout s'exprime d'ordinaire avec les phrases suivantes.

S'il fallait que je me trompe, ce serait terrible, catastrophique.

C'est dommage, je n'y arriverai jamais... je suis trop incompétent.

S'il fallait que je change, quelque chose de terrible va arriver.

Je n'aurais pas dû lui parler de cette manière... Je suis certaine qu'il va me refaire le même coup, lorsque j'aurai le dos tourné.

Ces pensées ou phrases qui génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline et on pourra les observer chez un enseignant qui a une manie d'exagérer ses problèmes, de se lamenter, de s'apitoyer, de gémir sur son sort et d'entretenir des pensées négatives dans son approche pédagogique. L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple : "Les catastrophes n'existent que dans l'esprit des gens qui veulent que ça existe" ou "Les catastrophes et les horreurs n'existent que dans mon esprit" afin de faire baisser la tension.

Le besoin irréaliste de diriger vers les autres nos problèmes

Il y a l'idée déraisonnable suivante, à savoir que le bonheur humain trouve sa source à l'extérieur de l'homme, que nous n'avons que peu ou pas de contrôle sur nos chagrins et nos troubles émotifs. Dans le tableau 5, on trouve un ensemble de phrases qui expriment d'ordinaire ce genre d'idée irréaliste.

Tableau 5

Le besoin irréaliste de diriger vers les autres nos problèmes s'exprime d'ordinaire avec les phrases suivantes.

Les choses vont s'arranger d'elles-mêmes sans que je m'en mêle. Les élèves devraient s'adapter. Les élèves devraient me comprendre. La direction doit tout mettre en oeuvre pour que les élèves restent en classe.

Ces pensées ou phrases qui génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline. On pourra les observer chez un enseignant qui reste passif, qui a la tendance à attribuer à l'autre la cause de ses troubles émotifs dans son approche pédagogique. L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple : "C'est à moi de me faire une vie plus agréable et non à la vie de me choyer et de me dorloter". "Est-il vraiment utile de faire ce que je fais actuellement?" afin de baisser la tension.

Le besoin irréaliste de se tracasser sur tout et rien

Il y a l'idée déraisonnable suivante : si quelque chose est ou peut devenir dangereux ou effrayant, on doit s'en préoccuper terriblement et se tracasser sans arrêt avec cette éventualité.

Dans le tableau 6, on retrouve les exemples qui expriment ce genre d'idée irréaliste.

Tableau 6

Le besoin irréaliste de se tracasser sur tout et rien s'exprime d'ordinaire avec les phrases suivantes.

C'est bien dommage, mais je n'en ai pas les moyens.

Je devrais me contenter de ce que j'ai.

Il faut que je dorme sinon je ne réussirai pas à parler à mes élèves demain.

S'il faut que le directeur me parle des élèves qui sont partis avant la cloche. Juste à cette idée, j'en ai l'estomac à l'envers.

Ces pensées ou phrases qui génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline et on pourra observer un enseignant qui se bouleverse pour des riens. Il redoute ce que les autres vont dire ou penser. Il a peur de déplaire dans son approche pédagogique. L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple : "C'est bien malheureux ce qui m'arrive mais je n'en mourrai pas" ou "Je peux peut-être rendre mes relations plus agréables si je consens à investir davantage" afin de faire baisser la tension.

## Le besoin irréaliste d'échapper à ses responsabilités

Il y a l'idée déraisonnable suivante : il est plus facile de fuir les difficultés de la vie et de tenter d'échapper à ses responsabilités que d'y faire face en se disciplinant soi-même. On trouve, dans le tableau 7, des phrases qui traduisent ce genre d'idée irréaliste.

Tableau 7

Le besoin irréaliste d'échapper à ses responsabilités s'exprime d'ordinaire avec les phrases suivantes.

La vie ne devrait pas être aussi dure.

Je suis spécial, donc la vie devrait me réserver un traitement de faveur.

J'en ai plein le dos, des élèves; je dois absolument prendre congé, demain. Je le mérite.

Je n'arriverai jamais à me discipliner moi-même.

C'est plus facile de rester comme je suis. Il vaut mieux accepter ce qui se passe.

Ces pensées ou phrases qui génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline et on pourra observer un enseignant qui a un manque de confiance en

soi, qui est toujours indécis. Il ne prend pas de risques et ne veut pas faire d'efforts personnels. Il est porté à remettre à plus tard les démarches de changement dans son approche pédagogique. L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple : "Où est le danger de changer?" ou "Que puis-je faire pour changer?" afin de baisser la tension.

#### L'influence de l'enfance

Il y a l'idée déraisonnable suivante : la vie passée de l'homme est le déterminant suprême de son action présente et, parce qu'un élément a déjà dans le passé affecté profondément sa vie, il est inévitable que cette influence dure toujours. Dans le tableau 8, on trouve des phrases qui expriment ce genre d'idée irréaliste.

#### Tableau 8

L'influence de l'enfance s'exprime d'ordinaire avec les phrases suivantes.

C'est bien dommage, à cause de mon passé... je n'arrive pas à m'en sortir.

A cause de mon éducation, de mes principes, de mon âge, c'est dommage, je ne peux pas changer.

Ces pensées ou phrases qui génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline et on pourra observer un enseignant qui est souvent porté à généraliser de façon abusive différentes idées irréalistes et à y croire, ce qui est destructeur à long terme dans son fonctionnement de tous les jours et dans son approche pédagogique. L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple : "Je peux, à la longue, changer mes idées, mes émotions et mes actions" afin de baisser la tension.

#### L'angoisse perpétuelle

Il y a l'idée déraisonnable suivante : il existe toujours une solution bonne, précise et parfaite aux problèmes humains, et c'est une catastrophe de ne pas trouver une solution. Dans le tableau 9, on trouve des phrases qui traduisent ce genre d'idée irréaliste : les choses de la vie devraient être autrement.

Tableau 9

L'angoisse perpétuelle s'exprime d'ordinaire avec les phrases suivantes.

Je n'aurais pas dû faire de la peine. Je suis folle d'avoir dérangé tout le monde. C'est épouvantable, c'est affreux, c'est catastrophique; je n'arrive pas à savoir quoi faire avec cet élève! Il faut que je règle ce cas au plus vite.

Ces pensées et phrases agressives ou non-affirmatives, qui génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime, sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline et on pourra observer un enseignant qui veut tout contrôler dans les actes des autres. Cette attitude cause des ennuis. De plus, il a tendance à moraliser et a de la difficulté à accepter l'imperfection des autres (que les élèves ne sont pas parfaits). Il a peur des imprévus, du hasard, puisque la solution parfaite doit être partout dans la vie. Il se sent souvent impuissant et vulnérable dans son approche pédagogique. L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple "Les humains ne sont pas protégés contre l'erreur" ou "La colère brouille mon jugement et m'empêche de trouver des solutions à mes problèmes" afin de baisser la tension.



## La recherche du bonheur

Il y a l'idée déraisonnable suivante : le plus grand bonheur humain peut être atteint par l'inertie et l'inaction. Dans le tableau 10, on trouve des phrases qui expriment ce genre d'idée irréaliste.

### Tableau 10

La recherche du bonheur, on l'exprime d'ordinaire avec les phrases suivantes.

Je devrais avoir droit au bonheur, à la santé, à la richesse, au respect.

Il faut réussir ma vie. Je n'ai pas assez de temps pour faire ce que j'ai à faire, c'est dommage.

Que voulez-vous que je fasse? Il faut que la crise passe...

Ces pensées ou phrases qui génèrent des émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime, sont des obstacles à l'affirmation de soi chez les enseignants. Elles se retrouvent dans les problèmes courants de discipline et on pourra observer un enseignant qui s'apitoie sur son sort, qui est paralysé par l'action, par une peur quelconque, et, la plupart du temps, par la crainte de l'échec. C'est pourquoi, il ne veut pas s'engager dans son approche pédagogique.

L'enseignant aura donc avantage à se meubler d'idées réalistes, par exemple : "Pour changer mes idées et mes émotions, il me faudra changer aussi mes actions" ou "Je n'arriverai à rien sans efforts" afin de baisser la tension.

Donc, on peut voir que les idées irréalistes ou idées déraisonnables sont la cause de nos émotions de colère, de peur, de tristesse, de culpabilité et de déprime et par le fait même de nos malheurs. En se parlant ainsi, les enseignants risquent de diminuer leurs capacités de réflexion, de raisonnement, de jugement et de se retrouver au coeur de l'échec émotionnel, c'est-à-dire incapable de le contrôler.

Lorsque des pensées agressives et non-affirmatives surgissent sous formes de phrases intérieures, il ne faut pas, à ce moment, essayer de nier l'émotion. Au contraire, l'émotion, par exemple la colère, est le système d'alarme qui nous indique qu'il vaut mieux changer les pensées négatives qui la causent. Elle aide à mettre en place la maîtrise de soi et donne à l'enseignant l'appui nécessaire pour ne pas juste contrôler seulement l'émotion du moment, mais en arriver à réagir d'une manière verbale créative.

On voit alors comment la présence de pensées positives dans l'esprit de l'enseignant peut lui procurer des émotions agréables. Tel que Alberti et Emmons (1992, p. 77)

l'affirment : "Il est crucial d'avoir des pensées positives car nos pensées, nos croyances, nos attitudes et nos sentiments forment la toile de fond sur laquelle s'inscrivent nos comportements".

Pour Auger (1980, p. 33-34), pour comprendre comment, dans certains événements de notre vie, nous posons des gestes qui vont à l'encontre de nos désirs, il faut faire un relevé de nos comportements ou faits afin de nous aider à saisir quand et dans quelles circonstances se produisent les comportements que nous désirons changer, donc de mettre le doigt sur la cause (ou les idées irréalistes) qui provoque les émotions désagréables et qui bloque de ce fait la relation enseignant-élève, positive.

En effet, nous croyons que le fait de faire un relevé de ses comportements verbaux c'est être capable de tenir compte de l'événement (situation, circonstances, gestes, paroles), des personnes dans la relation (garçon, fille), de son attitude personnelle face à la situation (affirmatif, non-affirmatif, agressif), des obstacles physiques ou émotifs rencontrés. Ce relevé quotidien de comportements dans la situation spontanée, dans nos habitudes de penser, dans nos habitudes de réagir permet aux enseignants de devenir plus conscients dans leur fonctionnement personnel et d'identifier leurs forces et leurs faiblesses dans la communication; permet à l'enseignant de se

situer. Quels types d'enseignant il peut être : affirmatif, non-affirmatif (soumis) ou agressif. Il apparaît important pour les enseignants de se situer dans l'un ou l'autre de ces types, étant donné qu'ils pourront revoir leur manière d'enseigner et par le fait même, mieux contrôler la frustration, les émotions désagréables et les idées irréalistes qui s'y rattachent, afin d'éviter de toucher la personnalité de l'élève par des attaques verbales. Par exemple, lorsqu'une élève arrive en retard en classe; lorsqu'un élève rit durant des explications; lorsqu'une élève ne suit pas les directives données; lorsqu'un élève ne fait jamais ses devoirs, toutes les paroles qu'un enseignant non-affirmatif et agressif énoncent sont spontanées et sont déclenchées par certains événements, ces derniers servant d'occasion à la production des idées irréalistes. La pensée, l'émotion et l'action confirme les paroles des enseignants dans leur manière d'agir en classe. Tel que Alberti et Emmons (1992, p. 85) le rapportent : "Ellis et Robert Harper laissent entendre que nos pensées précèdent toujours nos réactions émotionnelles". C'est pourquoi, lorsque l'enseignant non-affirmatif et l'enseignant agressif ne fait pas le relevé de ces comportements, il ne reconnaît pas la cause ou l'habitude de penser réelle de son comportement et il devient difficile de passer à la confrontation, à l'action et de faire baisser l'émotion négative.

Tableau 11

Comportements de l'émetteur et du récepteur selon que l'enseignant est non-affirmatif, agressif ou affirmatif (selon Alberti et Emmons, 1992).

	non-affirmatif	agressif	affirmatif
Émetteur	S'oublie	Se sent valorisé au détriment de l'autre	Se sent valorisé
	Est inhibé, blessé, angoissé	S'exprime	S'exprime Se sent bien dans sa peau
	Laisse les autres choisir	Choisit pour les autres	Fait ses propres choix
	N'atteint pas son objectif	Atteint son objectif en blessant les autres	Peut atteindre son objectif

Récepteur	non-affirmatif	agressif	affirmatif
	Est coupable ou fâché	S'oublie	Se sent valorisé
	Dénigre l'émetteur	Est blessé, humilié, sur la défensive	S'exprime
	Atteint son objectif au détriment de l'émetteur	N'atteint pas son objectif	Peut atteindre son objectif

Pour l'enseignant émetteur ou récepteur et non-affirmatif ou soumis, quelles sont ses idées irréalistes ou causent de frustration et d'émotions désagréables? Pour l'enseignant émetteur ou récepteur et agressif quelles sont ses idées irréalistes ou causent de frustration et d'émotions désagréables? Le but évident de ce tableau c'est d'aider les enseignants à prendre conscience de leurs comportements en classe. Côté (1989, p. 50; Gordon, 1981, p. 274) nous énoncent certains comportements négatifs de la part des enseignants : se venger, taire ses véritables sentiments, malmenager les élèves, crier pour commander, intimider, ne pas prendre de risque (laisser-faire), disputer devant la classe, menacer l'élève, parler trop et ne pas agir, penser à la place de l'élève, être

sur la défensive. Voici des relevés de comportements ainsi que des idées irréalistes qui empêchent l'enseignant agressif ou non-affirmatif de bien réagir en classe.

Tableau 12

Premier exemple d'un événement de la classe, où l'enseignant agressif réagit verbalement en se basant sur ses idées irréalistes et ses émotions.

L'événement	La réaction verbale de l'enseignant	Ses idées irréalistes	Ses émotions
L'élève rit durant les explications.	Louise, si tu continues, je t'envoie chez le directeur (menace l'élève).	Il faut qu'elle m'écoute et qu'elle arrête de rire (ce qui cause l'action).	Peur

Tableau 13

Premier exemple d'un événement de la classe, où l'enseignant non-affirmatif réagit verbalement en se basant sur ses idées irréalistes et ses émotions.

L'événement	La réaction verbale de l'enseignant	Ses idées irréalistes	Ses émotions
L'élève rit durant les explications.	Tu vas voir si j'y vais, attention à toi (le laisse faire)	C'est épouvantable, je dois le faire taire (sans trop de conviction)	Colère

Tableau 14

Second exemple d'un événement de la classe, où l'enseignant agressif réagit verbalement en se basant sur ses idées irréalistes et ses émotions.

L'événement	La réaction verbale de l'enseignant	Ses idées irréalistes	Ses émotions
Un élève arrive en retard en classe.	Tu ne sais pas, tête de linotte, que les retards je n'en veux pas (dispute l'élève devant la classe).	Cet élève est une vraie tête de mule. Je dois lui montrer qui est l'autorité dans cette classe	Colère



Tableau 15

Second exemple d'un événement de la classe où l'enseignant non-affirmatif réagit verbalement en se basant sur ses idées irréalistes et ses émotions.

L'événement	La réaction verbale de l'enseignant	Ses idées irréalistes	Ses émotions
Un élève arrive en retard en classe.	Marc, tu connais le règlement. Alors, attention la prochaine fois. (L'enseignant tait ses véritables sentiments.)	Je ne dois pas trop le bousculer. Ça va s'arranger tout seul.	Colère

Dans ce qui précède, nous avons fait connaissance avec l'événement, l'émotion et les idées irréalistes pour comprendre la cause de nos malheurs et nous aider à identifier quels types d'enseignant nous pourrions être : affirmatif, non-affirmatif, agressif. Maintenant, nous allons voir comment il est possible de changer nos pensées désagréables pour les rendre plus agréables.

La confrontation joue un rôle important. Elle nous aide à changer nos idées irréalistes, afin d'atteindre nos objectifs de classe. Elle réactive de nouvelles émotions et tend à faire baisser l'émotion dérangeante, donc la tension qui nous habite.

#### 4. La confrontation intérieure

Les idées irréalistes de même que les émotions sont et peuvent être confrontées à des idées réalistes (où l'on réfléchit, rationalise, fait la preuve). Ce qui aura pour effet de faire baisser la tension et de modifier les émotions, afin d'atteindre un meilleur contrôle de soi.

Lorsque nous sommes frustrés, notre corps réagit et nos pensées désagréables se bousculent, ce qui nuit considérablement à nos relations enseignant-élèves. Par la suite, lors de l'événement où il y a frustration, nous constatons les émotions de peur, de colère, de tristesse, de déprime et de culpabilité nous envahir, non pas à cause de l'événement lui-même, mais à cause des idées négatives que nous entretenons en rapport avec cet événement et qui cause les dites émotions. Or, dans la démarche émotive-rationnelle, on reconnaît que les événements tout en étant une occasion de se créer des émotions n'en sont aucunement la cause. D'où l'importance de la confrontation des idées irréalistes.

La confrontation (Auger, 1974, p. 25), c'est la démarche de comparaison, de rationalisation ou de réflexion portant sur les idées irréalistes pour les rendre plus acceptables émotivement et du point de vue pratique. C'est un moment où l'on cherche à faire baisser la tension et où l'on cherche aussi à accepter

la situation.

Si l'on constate que ces phrases intérieures (idées irréalistes) ne correspondent pas à la réalité, il reste à les expulser et à les remplacer par des phrases plus exactes (plus réalistes) s'adaptant plus fidèlement au monde tel qu'il est (et non tel qu'on souhaiterait "infantilement" qu'il soit).

Pour ce faire, on doit se poser les questions suivantes : Qu'aurait-on pu dire qui aurait été plus exact que cette phrase? Qu'est-ce que l'on pourrait dire et qui collerait le plus étroitement possible à la réalité?

Auger (1986, p. 70; Langevin-Hogue, 1986, p. 32; Auger, 1974, p. 30) suggère les étapes suivantes pour aider à bien faire la confrontation :

- A) Lorsque je me rends compte que je suis perturbé émotionnellement, il s'agit de me demander à propos de quel événement je me sens ainsi.
- B) Je tente de découvrir les phrases intérieures, les idées irréalistes que j'entretiens, les perceptions que j'ai de cet événement.
- C) Il s'agit d'identifier les émotions que je vis à la suite de ces pensées. Enfin, par des questions précises, je vérifie les phrases intérieures formulées en (B). Sont-elles conformes à la réalité? Pour ce faire, j'aurai

avantage à me poser (en tant qu'enseignante ou enseignant) les questions suivantes :

- . Ce comportement que je déplore a-t-il vraiment autant d'importance que je lui en accorde?
- . M'apporte-t-il de graves inconvénients?
- . Suis-je en train de me dire que ce changement que je demande m'est essentiel pour être heureux?
- . N'est-il pas plus juste de dire qu'il serait utile et agréable que ce comportement se modifie, mais que je suis capable d'accepter cette frustration?

Pour Boisvert et Beaudry (1979, p. 174; voir aussi Schwartz et Gottman, 1976, pp. 910-920), un moyen qui semble très efficace pour aider les gens à s'aider eux-mêmes consiste à favoriser des changements constructifs dans les autoverbalisations, c'est-à-dire dans les phrases que la personne se dit à elle-même. En effet, des recherches montrent que la nature du dialogue intérieur est un des facteurs les plus importants dans le comportement inefficace et, en particulier, dans l'anxiété sociale.

La confrontation ou dialogue intérieur, c'est une série de phrases que nous nous disons à nous-mêmes et qui se déroulent ordinairement très rapidement, sans qu'on s'y arrête ou qu'on y porte attention. Elles peuvent se produire, tel que Auger (1980, p. 33) l'explique: 1) avant que quelque chose

d'important pour nous se passe ou avant de poser un geste ou une action; 2) pendant que nous faisons quelque chose; 3) après un comportement ou un événement. Ce dialogue intérieur ou confrontation exprime nos perceptions des événements et de nos comportements, nos jugements, nos habitudes, nos critiques, nos souhaits, nos peurs. Il peut alors augmenter ou diminuer notre anxiété.

En effet, la pensée, l'émotion et l'action semblent indissociablement liés dans la plupart des circonstances de la vie humaine. La pensée influence l'émotion, au point qu'on peut affirmer qu'elle la crée. A son tour, l'émotion détermine le type d'action (moyens, solutions) ou d'abstention. Ceci explique la place privilégiée qu'occupent dans la théorie les techniques de confrontation des idées et des conceptions de la personne.

"La psychothérapie par la raison maintient que les causes des comportements aberrants ne se trouvent pas dans les événements du passé, notamment de l'enfance, mais dans la tendance innée et apprise des êtres humains à penser de façon irrationnelle et donc, en conséquence, à éprouver des émotions perturbantes et à se livrer à des comportements autodestructeurs".  
(Auger, 1986, p. 28)

C'est pourquoi, lorsque je me sens troublé(e) émotionnellement, j'ai intérêt à prendre le temps de vérifier si mes idées, mes croyances et mes interprétations sont vraies, fausses ou

douteuses. Cette démarche fera la différence entre l'anxiété, le calme, la colère et la sérénité. "La colère est souvent mauvaise conseillère, il est préférable de prendre du temps pour penser à l'action qu'on va prendre." (Bélanger, 1981, p. 153).

Pour Auger (1986, p. 22-23; Artaud, 1978 p. 37), le lien qui permet à un enseignant de faire la comparaison de ses idées irréalistes vient en l'occurrence de sa manière de s'exprimer. En effet, selon la théorie émotivo-rationnelle, certaines expressions verbales utilisées lors d'un événement perturbateur annoncent les sentiments d'anxiété, d'hostilité, de déprime, de culpabilité, de tristesse que nous entretenons tous les jours et qui sont la cause de nos malheurs.

"Nous sommes contraints à une confrontation permanente avec ce milieu qui nous transforme à notre insu, mais que nous avons le pouvoir de transformer."  
(Artaud, 1978, p. 131)

Par la confrontation, nous avons maintenant le pouvoir de nous affirmer efficacement puisque nous sommes capables de rationaliser nos pensées pour les rendre plus positives. Donc, il est possible pour l'enseignant de communiquer en toute connaissance de cause, plutôt que d'avoir à s'emporter lors de problèmes de discipline. C'est pourquoi, nous croyons qu'il est possible aussi de trouver les mots justes pour choisir

l'action ou la décision susceptible de responsabiliser l'élève perturbateur.

## 5. La décision

Dans ce mémoire, nous cherchons des actions, des moyens, des solutions, susceptibles de diminuer ou de faire disparaître les émotions désagréables et d'augmenter ou de favoriser les émotions agréables dans la situation même d'enseignement.

Suite à la confrontation intérieure, une décision est prise. Il s'agit d'un changement dans nos habitudes de penser, nos habitudes d'agir ou de changement dans la situation spontanée. Ce sont les moyens que l'on se donne. Ce sont les idées que l'on forme. Idées destinées à générer à leur tour une nouvelle émotion. Examiner les solutions possibles (moyens ou actions) d'un problème consiste en une démarche active et créatrice. Elle comporte l'introduction de nouvelles pensées, de nouvelles actions et une modification de la situation vers l'atteinte de l'objectif qui est la diminution ou la disparition du problème.

A cette étape de l'action, Auger (1974, p. 62-63) suggère une manière d'agir, une affirmation de soi non hostile dans une conversation, une capacité de rechercher adroitement son avantage sans dépenser plus d'énergie vitale qu'il n'en faut et sans éveiller les contre-réactions ou conflits qu'amène

habituellement l'expression de sentiments d'hostilité. Donc, le deuxième volet de toute transformation personnelle, c'est la modification de l'action ou des comportements observables. C'est dans un même mouvement que nous pensons, ressentons et agissons. Seule une analyse permet de distinguer des phases successives à l'émetteur de cette continuité. En effet, je peux tout à fait reconnaître que telle personne a parfaitement le droit de me nuire, en ce sens qu'aucune loi de l'univers ne lui interdit, sans pour autant m'incliner devant ses manoeuvres et accepter ses comportements dit "Régime de terreur", sans réagir. Il me reste la possibilité d'agir à mon tour de façon à obtenir les avantages que je recherche, sans perdre mon temps ni mon énergie à m'irriter contre la personne. Voilà en quoi consiste le comportement que l'on peut dire affirmatif, qui est une démarche assurée, calme, ferme, sereine et décidée à la poursuite de mes avantages, sans hostilité inutile et même nuisible. C'est pourquoi, dans ce domaine, il est utile de maîtriser certaines techniques de communication. Un ensemble d'auteurs (Auger 1980, p. 64 - 77; Fillion, 1990, 96 p.; Langevin-Hogue, 1986, p. 134 - 146; voir Smith, 1975; voir Weinberg, G, 1974; Boisvert et Beaudry, 1979, p. 206 - 243; voir Smith, 1975; voir Weinberg, G. 1974) proposent les techniques suivantes : la technique du disque brisée; la technique du brouillard; l'affirmation de soi négative; l'enquête négative; l'information gratuite et la révélation de soi. Voici en quoi consiste ces différentes techniques.



## La technique du disque brisé

La technique du disque brisé a pour objet de permettre à la personne de s'affirmer sans fureur, consiste à répéter son intention, sa demande en persistant à demander ce qu'elle désire sans se laisser distraire de son objectif par les manoeuvres verbales de son interlocuteur. Voici un exemple.

### Dialogue 1

#### Application de la technique du disque brisé

- Enseignante     Jacques, je veux que tu prennes tes livres et que tu ailles faire tes devoirs à la bibliothèque, compte tenu que tu ne les as pas faits hier soir.
- Jacques         Quelle mouche t'a piquée? Pourquoi je dois aller à la bibliothèque, qu'est-ce qui te prend?
- Enseignante     Je suis certaine que tu ne veux pas comprendre, mais je veux que tu ailles faire tes devoirs à la bibliothèque.
- Jacques         Non, je ne veux pas aller à la bibliothèque, je veux rester ici. Je ferai mon devoir ce soir.
- Enseignante     Je comprends que cela ne te plaît pas, mais je veux quand même que tu ailles faire tes devoirs à la bibliothèque.
- Jacques         Mais c'est injuste de me faire sortir de la classe, les autres vont être plus avancés que moi

dans leurs travaux.

Enseignante Je comprends ton problème, mais je veux quand même que tu ailles travailler à la bibliothèque.

Jacques Je te le dis, je m'en vais chez moi, si tu ne veux pas me garder en classe.

Enseignante J'espère que tu n'iras pas jusque là. Je veux juste que tu ailles travailler et finir tes devoirs à la bibliothèque.

Jacques Voyons, Sylvie, tu ne peux pas me faire cela.

Enseignante Je comprends que mon attitude t'étonne, mais je veux quand même que tu ailles travailler et finir ton devoir à la bibliothèque.

Jacques Ecoute, je te promets que je vais faire mon travail après l'école.

Enseignante Je comprends que tu es plein de bonnes volontés, mais je veux que tu ailles finir ton devoir à la bibliothèque. Je le corrigerai avec toi après.

Jacques Donne-moi encore une chance. Je ne suis pas parfait, moi.

Enseignante Je comprends que tu me trouves exigeante, mais je veux que tu ailles finir ton devoir à la bibliothèque. (Silence). Elle se retourne vers la classe. Jacques cède et part vers la bibliothèque.

Dans ce dialogue, nous pouvons observer l'utilisation de la

technique du disque brisé par l'enseignante. Elle ne se laisse pas distraire par le chantage ou la culpabilisation de la part de l'élève. Elle n'élève pas le ton, elle reste calme. De plus, elle évite de continuer inutilement la discussion et prend soin de rester à sa disposition pour le corriger. Elle le ramène à son comportement indiscipliné et lui renvoie comme message qu'il n'est pas avantageux de ne pas faire son devoir le soir et qu'il doit se prendre en main. Ici, l'enseignante ne prend pas le problème de l'élève sur ses épaules, mais le laisse choisir. Celui-ci aurait pu décider de s'en aller chez lui, mais est-ce vraiment avantageux pour lui? Le problème reste toujours là : l'enseignante avance dans sa matière, le groupe aussi et lui récolte du retard et des séances de récupération sur l'heure du midi ou du soir. Pour un adolescent, le temps, c'est précieux!

#### La technique du brouillard

La technique du brouillard est utile à l'occasion de critiques justifiées ou injustifiées de la part des autres. La technique consiste à tout simplement considérer ce qu'il peut y voir de vrai dans la remarque ou les remarques qui nous sont faites. Il s'agit d'accepter la partie de vérité que peut contenir une critique, déjouant ainsi les intentions de blâme, de menaces, de mépris, d'accusation, de prêchage, de commandement ou joute verbale possibles de la part de l'élève. Elle se caractérise

par les expressions suivantes. C'est vrai, c'est bien vrai. Tu as raison. Bon, tu as raison. C'est juste, tu as raison. C'est possible. Cela m'arrive. Il est vrai que. Cela peut m'arriver en effet de faire des erreurs. Tu as probablement raison. Dans le dialogue ci-dessous, on trouve l'application de cette technique.

## Dialogue 2

### Application de la technique du brouillard

- Marcelle        Sylvie, ça fait trois fois qu'on révise le participe passé avec avoir. C'est plate.
- Enseignante    C'est bien vrai que ça fait trois fois. Certaines personnes ont de la difficulté à comprendre.
- Marcelle        Pourquoi, on ne ferait pas autre chose. Tu pourrais expliquer seulement à ceux qui ne comprennent pas. Moi, je comprends.
- Enseignante    C'est vrai, ce n'est pas facile pour toi de vivre cette situation. Cependant, tu pourrais en profiter pour aider les autres ou réviser ton examen de la semaine prochaine.
- Marcelle        Ça ne me tente pas d'étudier, mais je veux bien aider ma voisine (contente que l'enseignante lui propose une tâche de grande personne).

Dans cet exemple, il est important de retenir qu'une enseignante qui ressent de la culpabilité et qui remet en question ses directives de départ est portée à se justifier, à se défendre, ce qui peut amener des contre-réactions de la part de l'élève. C'est pourquoi, l'enseignante qui veut se servir de la technique du brouillard ne doit pas se sentir coupable de ce qui lui est reproché. Pour rendre efficace le message, l'enseignante doit avoir en tête l'expression suivante : "C'est plus avantageux de faire telle chose" ou "ce n'est pas avantageux de faire telle chose" pour enfin passer à l'action : C'est vrai, C'est bien vrai.

#### L'affirmation de soi négative

L'affirmation de soi négative consiste à reconnaître ses erreurs, sans être sur la défensive et sans tenter de se justifier, et même à l'occasion de les souligner avec humour. Elle coupe l'herbe sous le pied d'une éventuelle critique et peut transformer en rigolade ce qui aurait pu facilement devenir un amer échange de reproches. Voici un exemple.

#### Dialogue 3

Application de la technique de l'affirmation de soi négative

Louise                    (Entrant en classe) Et mon examen de la semaine dernière, as-tu ma note? Je veux avoir ma note

(en colère). T'avais promis de me l'apporter?

Enseignante Ah, mon Dieu! J'ai complètement oublié. Une vraie tête de linotte! J'oublie tout ce qu'on me demande. Te voilà bien mal prise, hein? Viens me voir à la récréation, je vais te montrer ta note d'examen. Ça te va?

(ou) C'est vrai, j'ai oublié. C'est vraiment stupide de ma part. Je serais mieux de faire plus attention la prochaine fois.

(ou) Excuse-moi, je me rends compte que c'est très désagréable pour toi d'attendre tes résultats. Ce n'est pas très gentil de ma part. Je m'en occupe tout de suite après le cours. Ça te va!

Louise Super! Merci. (Et s'en va à sa place, toute contente.)

Par cette technique, l'enseignante démontre qu'elle est un être humain qui a droit à l'erreur, qui a des forces et des faiblesses, qu'elle n'est pas parfaite. Elle évite des rapports verbaux de la part de l'élève et rassure celle-ci d'une prochaine réponse à sa demande. Ce qui a pour effet, de calmer l'élève.

## L'enquête négative

L'enquête négative consiste à répondre à toute critique, en demandant toujours calmement si vous avez fait autre chose de déplaisant et en assurant l'autre personne que vous tenez à connaître tous les défauts que vous pouvez avoir selon elle. Elle se caractérise par les expressions suivantes. Avez-vous d'autres choses à me reprocher? Y a-t-il autre chose que tu voudrais me dire? Qu'est-ce que vous voulez dire exactement? Est-ce que cela t'arrive de ne pas chercher d'erreurs dans mon travail? Y a-t-il d'autres erreurs dans ce travail? Est-ce que le reste te convient? Le dialogue suivant met en valeur cette technique.

### Dialogue 4

#### Application de la technique de l'enquête négative

Annie	Sylvie, je trouve que tu vas trop vite, en écrivant au tableau, je n'ai pas le temps de prendre des notes (en colère).
Enseignante	Est-ce qu'il y a autre chose que je fais de déplaisant? (Technique de l'enquête négative)
Annie	Je trouve que tu parles trop vite. On n'a pas le temps de comprendre.
Enseignante	Est-ce qu'il y a autre chose que tu trouves d'imparfait dans mon travail? (Technique de

l'enquête négative)

Annie

Non.

Enseignante

Mais j'aimerais comprendre exactement pourquoi ça te fâche.

Annie

Je suis toujours à demander à ma copine ce que tu as dit ou as écrit au tableau et après tu chialles après moi que je parle trop et que je n'écoute pas ce que tu dis.

Enseignante

Oui, je vois. La prochaine fois que tu te sentiras perdre le fil du cours. J'aimerais que tu lèves la main et que tu me demandes de ralentir. De cette façon, je pense que nous pourrions mieux nous entendre. D'accord?

Annie

D'accord?

Enseignante

Je te remercie de m'avoir dit ce que tu pensais de moi. Je pense que c'est comme ça que nous pourrions arriver à mieux nous comprendre.

Dans cet exemple, il serait facile de se disputer, de se blâmer et de développer beaucoup d'hostilité, ce qui a pour effet de rendre plus violente la conversation. C'est pourquoi, afin d'obtenir un effet positif dans la discussion, l'enseignante aura avantage à démontrer qu'elle n'est pas parfaite et qu'elle est capable de se remettre en question dans sa manière d'enseigner. De plus, de tenir compte du comportement de l'élève au lieu de vouloir l'atteindre dans sa personnalité



propre. Cela évite les rapports de force inutile et donne l'impression à l'élève que l'enseignante comprend.

### L'information gratuite et la révélation de soi

Smith (1975) fait remarquer avec justesse que deux habiletés sont importantes quand il s'agit de converser avec un inconnu : la capacité d'utiliser l'information qu'il donne (information gratuite) sur lui-même sans qu'on l'ait demandée et la capacité de se révéler (révélation de soi) soi-même de façon appropriée. L'utilisation simultanée de ces deux techniques permet habituellement de faire démarrer et de maintenir une conversation intelligente. Voici un dialogue qui illustre cette façon de faire.

#### Dialogue 5

##### Application de la technique de l'information gratuite et de la révélation de soi

Enseignante Bonjour, à tous. Est-ce que tout le monde a ses crayons, feuilles de cartable et ses ciseaux pour l'activité d'aujourd'hui. Vous devez découper des articles d'opinion dans les journaux de la bibliothèque. Avec ces exemples, tu dois me bâtir un texte d'opinion de 500 mots. Je fais référence à la théorie de cette semaine.

- Louis Non, je n'ai pas mes ciseaux.
- Enseignante Comment se fait-il? J'avais bien demandé à tout le monde d'apporter ses ciseaux.
- Louis Oui, je sais bien, mais mes parents déménagent et tout est dans les boîtes, chez moi. Je ne les ai pas trouvés.
- Enseignante En effet, c'est un peu difficile pour toi, de retrouver des ciseaux lorsque les boîtes sont emballées. Tu sais, moi aussi, ça m'est déjà arrivé de déménager et de ne pas toujours retrouver certains articles emballés, comme des ciseaux.
- Louis J'ai demandé à ma mère d'en acheter, mais elle l'a oublié et, par après, je n'y ai plus repensé.
- Enseignante Je comprends. Demande à quelqu'un dans la classe s'il veut bien te prêter des ciseaux pour l'activité d'aujourd'hui. D'accord. Tu lui remettras après la période.
- Louis D'accord.

Dans cet exemple, il suffit de reprendre l'information donnée par l'autre pour continuer la conversation afin d'en savoir plus. Ce qui permet un échange et améliore la relation enseignant-élève.

Voilà donc pour Auger (1974, p. 76), certaines des techniques

que l'on peut utiliser pour apprendre à s'affirmer davantage et pour modifier certains des comportements déficients que l'on continue à tolérer dans la vie, croyant qu'il faut recevoir l'estime et l'approbation d'à peu près tous ceux que l'on rencontre.

### La technique du je

Pour Desaulniers (1991, p. 72; Auger, 1980, p. 76), une liste d'actions, de solutions, de moyens verbaux ou de phrases courtes, de même qu'une meilleure façon de communiquer ou de s'affirmer peuvent permettre aux enseignants du secondaire de réagir d'une façon jugée plus avantageuse et efficace.

Etant donné qu'Auger nous a introduit à l'affirmation de soi par les cinq techniques décrites ci-dessus, nous pensons retenir aussi la technique du Je, proposée par ses collègues (Abraham, 1984, p. 102; Bélanger, 1987, p. 28; Desaulniers 1991, p. 72; Fillion, 1990, p. 26; Gordon, 1981, p. 11; Langevin-Hogue, 1986, p. 44; Portelance, 1990, pp. 103-111). Cette technique demeure nécessaire pour obtenir une communication efficace. Elle permet d'amener l'utilisateur à exprimer réellement ce qu'il ressent. Cette technique a pour effet d'éliminer les reproches et par conséquent de diminuer les occasions d'hostilité. Voici vingt-sept exemples de phrases où le je est utilisé pour s'affirmer.

Je n'aime pas quand tu arrives en retard en classe.

Cette réponse ne me satisfait pas.

Veux-tu arrêter de bouger de ta chaise, je n'en peux plus.

Quand tu refuses de parler, je me sens seul(e).

S'il te plaît laisse-moi finir ce que j'ai à dire.

Je ne compte pas discuter de ce sujet maintenant.

Je ne veux pas t'accorder cette permission.

J'apprécierais une réponse à ma demande.

Je veux y réfléchir "x" temps avant de me prononcer.

J'aime bien quand tu m'écoutes.

Si tu continues sur ce ton, je vais partir.

C'est une question à laquelle, je ne veux ou peux pas répondre.

Je n'ai pas l'intention de répéter ce que j'ai dit.

Tu m'as interrompu, je ne l'accepte pas.

J'ai le droit de dire ce que je veux.

Je ne veux pas répondre tout de suite.

Je n'ai pas l'intention de participer à cette discussion.

Attends, je n'ai pas encore terminé.

Ca m'irrite (m'agace) quand tu fais ça.

Lorsque tu prends des décisions sans me consulter, je me sens négligée.

Même si ça te plairait beaucoup, je ne veux pas donner suite à ta demande.

Je veux que nous discussions de ce sujet en premier.

Laisse-moi du temps pour réfléchir.

Non, je ne te déteste (rejette) pas, parce que je t'ai dit

non, je refuse seulement.

J'étais déçu de ne pas te voir au cours.

Je me suis inquiété, lorsque j'ai constaté ton retard.

J'aurais aimé être prévenu à l'avance.

En résumé, lorsque l'on veut s'affirmer et atteindre l'élève dans son comportement, il y a plusieurs obstacles intérieurs ou peurs qui nous guettent. Pour Desaulniers (1991, p. 57-58) c'est :

"Comme d'être détesté par ses élèves, de ne pas se faire obéir, que l'on me crie de me taire, que l'on ne s'occupe pas de moi, qu'ils m'envoient promener, que les élèves se mettent à chuchoter dans mon dos, que des groupes d'élèves m'attaquent verbalement, que les élèves soient malheureux suite à mes propos et ce sera de ma faute (culpabilité), d'avoir des crampes d'estomac."

Mais à bien y penser, lorsque les élèves ont des comportements qui dérangent, nous avons le droit de leur demander de changer. Gordon (1981, p. 186) affirme :

"Presque tous les enseignants ont besoin de prendre leur courage à deux mains pour confronter leurs élèves directement, franchement et dévoiler leur être réel. Et pourtant, après avoir couru ce risque une première fois, ils se rendent compte que ces jeunes qu'ils croyaient "méchants" et "écervelés" réagissent avec plus d'égards qu'ils n'en attendaient de leur part."

C'est cette attitude ferme et cette capacité de se respecter

soi-même qu'ils désirent le plus de la part de l'enseignante, c'est-à-dire se faire dire les vraies affaires, se faire remettre en question dans leurs comportements négatifs.

Les six techniques apprises et comprises seront utiles pour les enseignants qui ont de la difficulté à s'affirmer et à nouer des contacts verbaux efficaces. Elles pourront être utilisées dans des situations conflictuelles de classe où bien souvent l'anxiété, la colère, la tristesse, la déprime et la culpabilité surgissent.

Maintenant que nous avons efficacement confronté nos idées irréalistes, que nous avons par le fait même, diminué l'émotion dérangeante et que nous sommes passés à l'action, il arrive alors que l'on peut penser à responsabiliser l'élève.

## 6. La responsabilisation de l'élève

Pour responsabiliser l'élève, il faut tout d'abord être capable de poser un regard sur soi (dans sa manière de penser et d'agir, dans des situations spontanées). Cette aptitude à le faire permettra aux enseignants de devenir vraiment responsables. Adopter une attitude responsable, c'est tenter de se changer soi-même, en redéfinissant le climat de la classe (le changement de méthode pédagogique), le changement de comportement verbal envers les étudiants (l'intérêt que je

porte à la clientèle adolescente en leur inculquant l'effort et le sens des responsabilités). Cette démarche de motivation ou de désir remet en cause nos comportements nuisibles suite à une émotion désagréable. Elle nous enseigne à dédramatiser les situations de classe et à redéfinir nos exigences de classe. Celle-ci ne s'acharne plus à changer les autres. Ainsi, on a longtemps cru qu'on pouvait apprendre quelque chose à quelqu'un. Tâche impossible! On ne peut que lui enseigner; à lui d'apprendre s'il le veut bien. Aussi, on a longtemps pensé que plusieurs élèves étaient des "inconscients", alors que tout individu se comporte en toute situation qu'en fonction de son avantage. Enfin, essayer de changer un adolescent, c'est impossible. Il faut que ça vienne de lui-même? Sans cette prise de conscience et ce désir réel de se changer, rien n'est possible autant de la part de l'enseignant que de l'élève. C'est pourquoi, nous croyons que l'enseignant, lors de sa communication, doit posséder des stratégies pédagogiques pour rejoindre l'élève indiscipliné et l'aider à changer son idée "C'est bon de nuire en classe" donc l'amener à se responsabiliser. Selon la théorie émotivo-rationnelle, Auger (1990, 97 p.), il s'agit d'entraîner l'enseignant à "rendre désavantageux pour l'élève perturbateur de nuire en classe". Pour ce faire, l'enseignant pourra utiliser la "feuille de route annuelle" donc remettre à l'élève la responsabilité de sa réussite ou de son échec : il fera lui-même le décompte quotidien des travaux formatifs et sommatifs à remettre ainsi

que le pourcentage réel des travaux, de cette manière, il l'amène à s'occuper de ses affaires et il lui met en tête que les points sont à lui, ceux-ci pensent trop souvent que c'est le résultat machiavélique de l'enseignante, enfin, lors d'une rencontre individuelle, il pourra défendre ses droits; l'élève ne veut rien faire, lui donner un devoir supplémentaire de cette manière, il développe son sens critique, il fait des expériences, il apprend à raisonner tout seul; son cartable est en désordre, les feuilles sont toutes mêlées, ne pas lui remettre les exercices à faire durant la période. Il aura à les faire pour devoir le soir; il ne se présente pas à l'examen, le faire venir durant une journée pédagogique; les devoirs pas faits tu perds dix points et les devoirs faits tu regagnes tes points; les devoirs pas faits, tu n'entres pas en classe pour cinq périodes; oublier ses crayons ou autres pour travailler, une semaine en récupération le soir, de 2 h 30 à 4 h; il n'a pas remis ou fait les travaux à la date demandée, sortir de la classe et l'envoyer à la bibliothèque, il est obligé de se présenter à la prochaine récupération s'il veut avoir les explications; il arrive toujours en retard, ne pas le laisser entrer en classe. Ces stratégies pédagogiques unies à des moyens de communication efficaces tels que : la technique du disque brisé, la technique du brouillard, l'affirmation de soi négative, la technique de l'affirmation gratuite et de la révélation de soi ainsi que la technique du je amènent l'élève à mûrir par lui-même et surtout à se responsabiliser.



L'élève apprend à faire des choix personnels et assume les conséquences de ses actes. L'enseignant, lui, remet en question sa communication dans l'action (ses exigences, l'usage de compromis et la dédramatisation en contexte).

Tel que Charbonneau (1981, p. 146) le rappelle :

"Mais pour que l'autorité s'exerce d'une manière féconde, profitable pour l'adolescent, il ne faut pas qu'elle soit réduite uniquement à s'imposer. Elle doit, en quelque sorte, à l'intérieur du respect mutuel, être sollicitée et accueillie par l'adolescent. Cette attitude réceptive est indispensable pour que la liberté de l'adolescent accède à une première maturité, dans une atmosphère de solidarité et de compréhension".

Pour y arriver, il est important, quand nous ressentons des émotions de frustration et que notre système d'alarme nous indique que nous sommes en difficulté, en classe, de prendre l'habitude de nous remettre en question (dans notre manière de penser et d'agir, dans des situations spontanées) plutôt que de blâmer, juger, accuser.

Plus nous apprenons à prendre conscience de nos émotions négatives et de nos frustrations, plus nous devenons efficaces dans notre communication. Le choix que nous devons faire dans la pratique des techniques de communication devient le moyen tant attendu capable de retourner à l'élève ce qui lui appartient quand il me rend responsable de ses problèmes tels

que : ne pas faire ses devoirs, ne pas se présenter à l'examen, ne pas avoir son matériel pour le cours etc. De cette façon, nous devenons de plus en plus affirmatif, autonome et de plus en plus créatif, c'est-à-dire un modèle de bon communicateur pour nos élèves. Si les idées changent, les émotions changent et l'action s'applique automatiquement. Ce qui fait qu'on retourne à l'élève le choix de ses idées et de ses actes.

Quand on a intégré la notion de responsabilité, (selon le Petit Robert, 1981, p. 1688) : le fait pour certains actes, d'entraîner - suivant certains critères moraux, sociaux - des conséquences pour leur auteur), on ne subit plus les autres et on ne subit plus les événements de la vie. On développe progressivement une tendance à l'action, à un choix raisonné, c'est-à-dire que l'on peut jongler habilement et utiliser des techniques verbales de communication (celles suggérées p. 60) pour s'aider soi-même à changer les formes de communication qui créent de la tension, qui ne réussissent pas à atteindre le comportement de l'adolescent.

## Conclusion

Observer notre corps lorsque nous nous sentons malhabiles dans une situation d'indiscipline en classe. Reconnaître nos expressions verbales à l'occasion de l'événement frustrateur, mettre le doigt sur l'émotion afin de faire baisser la tension et de trouver la cause réelle de notre malaise. Apprendre à confronter nos idées irréalistes, à les rendre plus réalistes (ou positives) rend plus conscient le choix que nous devons prendre parmi celles suggérées, fait la preuve que l'enseignant a vraiment des moyens à sa disposition (des tactiques ou techniques) lui permettant de s'affirmer et de pouvoir responsabiliser l'élève indiscipliné.

Tel que le Conseil supérieur de l'éducation (1990-1991, pp. 22-23) l'affirme:

Du côté de l'enseignant ou de l'enseignante, l'acte d'enseigner implique le recours à de solides capacités de communication. De l'école primaire à l'université, il faut revaloriser le rôle du professeur comme communicateur dans un monde de communication. Communiquer est à la fois une science et un art: une science, en ce sens qu'il y a des notions à maîtriser et des théories à connaître; un art, en ce sens qu'il y a des intuitions à faire émerger et des réactions à inventer. S'il y a également une part de planification qu'on peut rattacher à un savoir pédagogique et didactique, il y a de même une part d'improvisation qui relève d'un art qui s'exerce au sein de situations réelles d'apprentissage.

Brophy et Rohrkemper (Doyle, 1986, p.62) ont conduit une étude et ont défini 12 types d'élèves chroniques qui avaient les problèmes ou syndromes suivants : 1) l'un avait le syndrome de l'échec, 2) l'autre était perfectionniste, 3) un troisième ne réussissait pas, 4) un quatrième était faible, 5) un autre, hostile et agressif, 6) un autre, passif et agressif, 7) un autre défiant, 8) un autre superactif, 9) un autre, facile à distraire, 10) un autre, immature, 11) un autre, rejeté par ses pairs et 12) un dernier, gêné et isolé. En conclusion générale de leur étude, Brophy et Rohrkemper notent que les enseignants, qu'ils avaient observés, avaient des moyens très limités tant du point de vue de la connaissance que du savoir-faire. (c'est-à-dire du choix de technique d'intervention).

Il semblerait aussi, selon leur étude, que les enseignants soient portés à attribuer à des facteurs internes à l'élève les causes de ces problèmes et non à eux-mêmes. Dans ces cas, ils pensaient immédiatement à des stratégies de contrôle plutôt qu'à des changements personnels de base.

Nous croyons, au contraire, que les enseignants sont, en partie tout au moins, la cause de leurs malheurs. Nous observons que ces événements de classe déclenchent nos émotions ou idées irréalistes dans notre pensée, nous envahissent et nous empêchent de gérer adéquatement notre classe. De plus, elles se manifestent tous les jours dans notre vie d'enseignant.

C'est pourquoi, il est vital d'en prendre conscience afin de faire baisser la tension qui s'empare de nous et tendre à devenir plus efficace dans nos interventions. Une enseignante exprimait cela ainsi (Brossard, 1992, p. 27) : "Quand j'ai quitté les bancs de l'université, je connaissais ma matière, ce n'est pas cela qui m'inquiétait. C'était comment je vais approcher ces jeunes-là. Je ne pense pas qu'on tienne compte de cela dans la façon dont on forme les maîtres". Pour Gordon, (1981, p. 27) :

"Dire aux enseignants: vous deviendrez plus efficaces si vous améliorez vos relations avec les élèves ne les aide pas. C'est une affirmation trop abstraite. Les enseignants veulent qu'on leur fournisse les moyens d'y parvenir".

Le plus important, cependant, c'est d'accepter de reconnaître l'émotion qui nous habite, d'identifier la véritable cause du stress, c'est-à-dire après avoir fait une prise de conscience efficace de nos réactions intérieures verbales et par la suite de nos relations extérieures (parlées ou physiques). Selon les dires de Langevin-Hogue (1986, p. 25) :

Ainsi, vous arriverez à communiquer de façon affirmative et sans hostilité, même sans techniques, si vous n'entretenez que peu ou pas d'idées irréalistes. Mais vous n'arriverez pas à le faire bien longtemps si vous ne faites qu'appliquer des techniques car alors votre anxiété et votre hostilité referont vite surface.

Enfin, nous pourrions prendre conscience du dialogue de l'adolescent qui ne se souvient que de ce qu'il veut, que de ce qui lui plaît, que ce qui lui profite en fait. Pour l'adolescent, il est normal d'exiger sans investir (vous me devez), c'est la faute des autres, jamais la sienne, dans sa tête, c'est ça être responsable. L'ambivalence du oui possible et du non éventuel. Son grand besoin de spiritualité. Le côté humain, pour lui, c'est très important. D'ailleurs combien de fois, n'avons-nous pas été testés sur ce côté là. Son besoin incessant de découvrir les failles, les faiblesses et les limites de son entourage en s'amusant à être et à paraître par exemple, lorsque nous observons son goût de s'habiller toujours en noir, ses expressions comme "c'est quoi le rapport". Son grand besoin d'autonomie et la recherche de son identité. Son repli sur lui-même. Son narcissisme et son angoisse, pris entre l'amour et le dégoût de lui-même. Il n'accepte pas la morale des adultes. Son sens du jugement et de la critique, très développé, surtout en terme de justice. Le temps c'est important chez l'adolescent. Ce n'est jamais assez vite, etc. Tous ces détails ne peuvent que nous servir à établir plus judicieusement nos rapports sociaux dans notre communication et nos émotions de tous les jours étant donné que l'adolescent, lui aussi, ne vit que par la transparence et le déséquilibre émotionnel.

## CHAPITRE II

### L'approche artistique comme méthode de connaissance (méthode de recherche) et de mise en valeur de l'application de la théorie

La méthode de recherche qui nous guide dans ce mémoire est celle que Mary Lee Smith (1987) décrit dans l'article qu'elle a publié dans American Educational Research Journal (vol. 24, no 2, pp. 178-179) et qu'elle appelle l'approche artistique.<sup>1</sup> Pour elle, cette dernière est le plus souvent un compte rendu narratif, portant sur ce que le chercheur a découvert lors de son étude de cas. Durant la recherche, l'investigateur cherche à expérimenter directement, au coeur de la situation même, la nature des événements vécus, il cherche à apprécier les significations que les gens donnent à ces événements et à représenter, par conséquent, ces découvertes d'une façon telle que le lecteur puisse revivre et comme expérimenter un tel cas ou une telle situation.

---

<sup>1</sup> Nous nous appuyons pour justifier le choix de notre méthodologie de recherche sur cette auteure, qui a écrit cet article en tant qu'éditrice de ce périodique de prestige. Dans les pages de ce mémoire qui traite de l'approche artistique, nous empruntons à cette dernière tout ce qu'elle dit de cette approche. Elle est le maître que nous suivons et sur lequel nous nous appuyons pour pouvoir justifier le choix de notre méthodologie. Nous utilisons son texte. Nous le paraphrasons, nous le résumons.

Pour notre part, le compte rendu narratif que nous adoptons est principalement le dialogue. Le dialogue est l'événement même, avions-nous dit (voir p. 25). Il est le principe ou le point de départ où s'inscrit l'interaction, la communication verbale, qui lors d'un problème de discipline (nous énumérerons plus loin un ensemble de problèmes de discipline)<sup>2</sup> est l'expression observable par toutes les personnes en classe. L'enseignant et les élèves comprennent toutes les significations d'un tel dialogue. Pour l'élève et pour l'enseignant, cette joute ou violence verbale est très importante et en même temps très critique. C'est-à-dire l'un et l'autre subiront ou profiteront des conséquences des paroles émises durant ce dialogue. Donc, le dialogue lui-même est l'événement qui a sens en lui-même pour les interlocuteurs. Il est une forme de vie de la classe où des valeurs sont mises en question, c'est-à-dire l'enseignant est pris en classe avec des problèmes de discipline, qui l'obligent à définir ses valeurs et ses choix.

Comme mode de connaissance de cette réalité (méthode de recherche) qu'on a avantage à vivre d'une façon sensée, nous pensons que nous ne pouvons convaincre correctement le lecteur de l'opportunité de l'application de techniques verbales efficaces qui conduisent à la responsabilisation de l'élève

---

2

Un des objectifs de ce mémoire étant d'identifier des problèmes de discipline, c'est-à-dire ceux que tout enseignant du secondaire reconnaît comme courant et d'apparition fréquente.



dans l'immédiat (dans le moment, dans le concret d'une situation qui se présente ici et maintenant et demande que l'on réagisse ici et maintenant à cette infraction aux règles de la classe) qu'en présentant un dialogue réel<sup>3</sup> qu'en décrivant la même réalité selon un scénario "spontané" et infructueux et un scénario efficace, parce que réalisé avec la maîtrise d'une technique verbale de communication capable de responsabiliser l'élève.

En faisant cela, c'est-à-dire en narrant un événement de la classe (un dialogue dans son contexte), nous prétendons faire la preuve ou faire comprendre ou connaître que l'on peut développer une connaissance "pratique", qui a tout avantage à être maîtrisée pour être efficace dans son enseignement. Notre but, c'est d'arriver à faire dire au lecteur : c'est vrai, cela a du sens, c'est sensé, c'est réalisable, c'est la solution. Et c'est ainsi que nous prétendons faire avancer la connaissance, qui est le but de toute recherche. A notre sens, la méthode artistique est appropriée au but que nous poursuivons : faire réagir notre lecteur, voilà notre but.

Donc, en paraphrasant Smith, nous expérimenterons directement, au coeur de la situation même, la nature des événements vécus.

---

<sup>3</sup> Si le compte rendu de l'événement est principalement le dialogue, il est important de noter que le compte rendu doit secondairement donner le contexte du dialogue pour le situer et le rendre compréhensible.

Nous apprécierons les significations que les gens donnent à ces événements. Nous nous représenterons ces découvertes d'une façon telle que le lecteur puisse revivre et comme expérimenter à son tour un tel cas ou une telle situation.

Nisbet, selon Smith, (1976) a rappelé que "Weber" insistait sur la primauté de la compréhension qui pénètre jusqu'au royaume des sentiments, de la motivation et de l'esprit, compréhension qui a ses racines dans l'intuition et qui s'appuie sur l'expérience et l'observation.

Nous prétendons de fait répondre à ces conditions, comme nécessaires pour la réussite d'une telle entreprise. Comprendre "un événement" de la vie sociale de la classe dans toutes ses dimensions (idées, émotions, choix décisionnel, en vue de la responsabilisation des individus d'un groupe humain).

Il n'y a pas de forme standard pour la présentation des résultats. Smith cite Eisner (1981) : "ce qu'on cherche ce n'est pas la création d'un code qui se conforme aux règles déjà codifiées et connues, mais la création d'une forme parlante dont la signification même est enfermée dans le corps de ce qui est exprimé". Le chercheur présente, dans un compte rendu cohérent, les détails concrets de la vie de tous les jours.

C'est ce que nous prétendons réaliser, c'est-à-dire pouvoir

préserver, dans un compte-rendu (nos scénarios) cohérent, les détails concrets de la vie de tous les jours dans une classe du secondaire.

Smith cite aussi Eisner (1981) :

La validité dans les arts est le résultat du caractère persuasif d'une vision personnelle; son utilité peut être déterminée par le degré atteint dans l'information... ce que chacun cherche c'est l'illumination et la compréhension en profondeur. Le test ou la valeur de ce qui est fait c'est la façon selon laquelle il forme notre conception du monde ou certains aspects de celle-ci.

En d'autres mots, le chercheur artiste choisit les données, en se servant de l'intuition et de la rhétorique, de l'imagination du lecteur ou de son imagerie.

Pour Smith (p. 179), se basant sur Donmoyer (1985), on doit accorder beaucoup plus de latitude aux chercheurs artistes qu'aux autres chercheurs, parce que le but premier de leurs travaux est d'expliquer les intentions plutôt que d'établir la vérité. Il restera au lecteur le soin de juger. Mais il est certain que nous cherchons par les scénarios choisis, à "persuader" le lecteur, à lui faire accepter "une vision", à l'illuminer, à lui faire comprendre en profondeur une conception de la discipline. En se servant de l'intuition et de la rhétorique (le discours persuasif), nous prétendons frapper son imagination et le convaincre de l'utilité et de

l'efficacité de techniques verbales de communication, destinées à rendre tout geste disciplinaire de l'enseignant en classe comme producteur de responsabilisation plutôt que de destruction de l'individu, en l'occurrence l'élève du secondaire.

Notre hypothèse étant que l'enseignant du secondaire en classe peut utiliser des techniques de communication verbale, dans son intervention lors d'un problème de discipline afin de responsabiliser l'élève.

Nous pensons que pour bien faire connaître et comprendre l'hypothèse que nous amenons, notre choix doit s'appuyer sur l'approche artistique ou le compte rendu narratif ou l'exemple.

C'est par le discours artistique ou le compte rendu narratif que nous essaierons de justifier les moyens pris pour atteindre le but recherché, à savoir la "découverte" par le lecteur de l'importance de l'application de la théorie. La méthodologie en elle-même (descriptive et artistique) prendra toute son importance dans les scénarios 1b, 2b, 3b, 4b, 5b du chapitre 3 où la théorie s'applique par le vécu, l'expérience et les observations en classe. Les moyens comprendront : le dialogue (l'événement spontané) ou le scénario anecdotique (spontané); le contexte du dialogue; les commentaires (suite à l'événement) - l'interprétation; la grille d'analyse de l'événement bâtie à

partir de la théorie émotive-rationnelle (événement, émotions, idées irréalistes, confrontation, décision, responsabilisation); l'événement raconté à nouveau, étant donné l'analyse faite à la lumière de la théorie émotive-rationnelle (dialogue b); résultat ou commentaires de la situation responsabilisante (les effets attendus des transformations proposées dans l'intervention verbale). Nous croyons fermement que l'approche artistique nécessite l'utilisation de ces moyens pour confirmer l'application de la théorie émotive-rationnelle. D'une certaine façon aussi, c'est grâce à l'observation participante que le chercheur artiste arrive à comprendre et à transformer la situation telle que proposée dans le scénario où est appliquée la théorie.

L'indiscipline est "une action dans son contexte". Un autre argument qui milite en faveur du choix de la méthode de recherche, dite approche artistique, outre la question de recherche elle-même, il y a ce fait que tout cas d'indiscipline est de prime abord et avant tout, et même par définition "une action dans son contexte" (Doyle, 1986, p. 56). C'est-à-dire que dans un contexte donné, un geste d'un élève peut être un cas d'indiscipline et dans un autre contexte, ce même geste posé par le même élève ne pas être du tout un cas d'indiscipline. C'est pourquoi, cette affirmation, devient pour nous une théorie ou un principe qui nous guide dans la présentation des scénarios que nous avons choisis. C'est

pourquoi chacun de nos scénarios est un récit ou une description contenant un dialogue qui est constamment contextualisé. C'est un fait réel que nous narrons, de telle sorte que la technique de communication verbale choisie pour responsabiliser l'élève prend tout son sens qu'à ce moment ou que dans ce contexte.

Nous joignons, une liste non exhaustive de cas de discipline<sup>4</sup> qui répond à la loi du paragraphe précédent, c'est-à-dire que l'on ne peut pas généraliser d'aucune façon et qui n'ont de sens que dans un contexte donné.

---

<sup>4</sup> "La violence en classe est caractérisée par la répétitivité". C'est-à-dire que les événements qui provoquent la colère ou la violence verbale de l'enseignant sont des événements répétitifs, tels que (Côté 1989, 111 p.; Debardieux, 1990, 170 p.; Doyle, 1986, 431 p.; Gordon, 1981, 501 p.) : le retard en classe; bavarder ou converser pendant que l'enseignant enseigne; prononcer des injures aux élèves et aux enseignants; déranger l'enseignant par des remarques désobligeantes; être inattentif, et faire répéter l'enseignant; quitter le cours sans autorisation; absences ou retards à un examen; cas de leader positif - négatif; rangement/ménage pas fait; voler les matériaux des autres; déranger l'enseignant par des objections, des grossièretés; refus de se plier aux directives; émettre des répliques impolies à l'enseignant; ridiculiser l'enseignant ou l'étudiant; parler grossièrement; demander de partir avant l'heure; taquiner ses voisins; retenir l'attention des autres; être bruyant, déranger l'enseignant par des questions inutiles ou non pertinentes; intimider l'enseignant par des menaces; ne pas respecter les règles de sécurité; harceler sexuellement; dormir durant un cours; faire rire les étudiants; venir au cours sans son matériel scolaire; se livrer à du vandalisme; simuler un malaise durant un examen; former des clans ethniques; répondre en groupe quand l'enseignant s'adresse à un étudiant; circuler dans la salle de cours; plagier; refiler les notes de cours à d'autres étudiants; pénaliser le groupe en ne faisant pas ses devoirs; refuser de faire les travaux en classe; siffler en classe; être complice d'un méfait; demander souvent la permission pour aller aux toilettes; se bagarrer, donner des coups de poing; tirer la chaise de son voisin; manger en classe; cacher les objets personnels des étudiants; fumer en classe; bouger sans arrêt; faire circuler des revues et autres pendant le cours; lancer des objets; jeter ses livres par terre en faisant du bruit.

Mais dans les scénarios du chapitre suivant, nous ne retiendrons que cinq problèmes ou cinq cas de discipline choisis parmi ces derniers. Il nous apparaît que nous aurons amplement fait la preuve de ce que nous voulions faire après la présentation de ceux-ci. Il nous semble que ces exemples sont suffisants pour atteindre le but principal de cette recherche, c'est-à-dire faire connaître des techniques verbales d'enseignement d'une façon telle que l'on en reconnaisse la justesse et l'utilité. Notre question de recherche, en effet, étant comment l'enseignant peut-il intervenir verbalement en classe d'une manière adéquate sans blâmer, sans ridiculiser l'élève quand ce dernier se conduit d'une façon inappropriée ou indiscipliné?

Debarbieux (1990, p. 37) affirme :

"Cette répétitivité continuelle de gestes de frustration à travers les mêmes acteurs a une conséquence stratégique importante : puisque ces gestes sont répétitifs (routine), ils sont prévisibles, non dans les détails mais dans les effets généraux. C'est pourquoi, des stratégies préventives peuvent être mises en place".

Nous avons présenté cette liste en fin de chapitre (et en note), parce qu'elle sert d'une certaine façon de données à cette étude. Il est évident que les cas ou problèmes de discipline sont nombreux et fréquents au cours d'une journée scolaire. C'est la réalité de l'enseignement. Cette réalité

qui mine l'enseignant et le découragement pourrait peut-être avoir des aspects positifs. Tel que le Conseil Supérieur de l'Education (1990-1991, p. 22) l'exprime : "dans un certain sens, ce va-et-vient de la réflexion et de l'action permet même de développer les réflexes qui conviendront aux diverses situations" et c'est ce que nous prétendons montrer dans le chapitre 3 de ce mémoire.



### CHAPITRE III

Scénarios anecdotiques d'événements de la classe visant à faire connaître ou comprendre qu'il est possible d'appliquer en situation d'enseignement des tactiques basées sur les principes théoriques proposées pour que le dialogue de la classe soit efficace quant à la discipline et à la responsabilisation de l'élève

Quels sont les moyens susceptibles d'améliorer le savoir-faire professionnel d'un enseignant? Est-ce que ces moyens collectifs appris et compris feront ressurgir chez celui-ci le feu sacré de la motivation? Nous présentons dans ce chapitre cinq cas d'indiscipline. Cas que nous avons choisis : le cas d'un élève qui arrive en retard en classe, le cas du bavardage en classe entre élèves, le cas de l'élève qui veut se faire mettre à la porte, le cas de l'élève qui a manqué des périodes de classe, le cas de l'élève qui revient des toilettes après une heure.

Chacun des cas sera présenté sous la forme de deux scénarios. L'un des scénarios comprendra une pratique d'indiscipline en même temps qu'une réaction négative de l'enseignant. Par la suite, la même pratique d'indiscipline sera vue sous l'angle de la théorie émotivo-rationnelle (événement, idées irréalistes, émotions, confrontation de ces dernières ou rationalisation et

décision) afin de démontrer à l'enseignant l'importance de s'auto-discipliner avant de passer à l'action (moyens préventifs de communication) pour ainsi contourner efficacement la réaction indisciplinée de l'élève difficile.

A partir des comportements observés dans leur contexte naturel, nous élaborerons certains scénarios susceptibles de répondre adéquatement aux besoins des enseignants dans leur vie de tous les jours, c'est-à-dire que nous mettons en situation pratique la pensée, l'émotion, la confrontation et l'action susceptible d'aider ces derniers à mieux comprendre la cause réelle de troubles émotifs, et afin aussi de proposer aux enseignants des moyens possibles pour les aider dans la gérance de la classe.

Voici le premier scénario d'indiscipline décrit dans son contexte naturel de classe. Nous observerons la réaction négative de l'enseignante face à cet événement perturbateur. Par la suite, nous reprendrons le même scénario, cette fois-ci en tenant compte de la théorie émotive-rationnelle et de l'une des techniques suggérées afin de constater l'auto-discipline de l'enseignante après avoir confronté ses idées.

## Scénario anecdotique 1a

## Le cas de l'élève qui arrive en retard en classe

(Le cours ayant commencé à 11 h le matin, Anic se présente en classe en retard de 30 minutes. Elle ne donne pas d'explication à son enseignante et s'assoit à sa place. L'enseignante l'ayant remarquée est frustrée de cette situation. Elle lui jette des regards désapprobateurs, elle devient rouge de colère. Cependant, Anic ouvre ses volumes à la page indiquée au tableau.)

Enseignante (Faisant le tour de la classe et regardant les travaux des élèves, l'enseignante constate que Anic ne travaille pas. Elle s'approche d'elle et lui dit ceci.) Il faut que tu fasses ton exercice de français. La cloche va bientôt sonner. Je les ramasse à la fin de la période (sur un ton autoritaire et ferme, avec la peur au ventre de le faire).

Anic J'aime pas faire du français. Ça donne quoi de faire du français, tout est en anglais (sur un ton nonchalant et indifférent).

Enseignante La question n'est pas là, c'est que tu es trop paresseuse, essaie donc un peu de travailler.

Anic (En colère, se met à jeter par terre son volume

et ses affaires en ricacant.)

Enseignante (En colère et ne voulant pas perdre la face dans la classe) Anic ramasse tes volumes t'as compris.

Anic Pas question. La cloche va sonner et je m'en vais dîner, j'ai faim.

Enseignante (En colère et apeurée) si tu ne ramasses pas tes volumes immédiatement, je t'envoie chez le directeur.

Anic Envoie-moi chez ton directeur. Ca me dérange pas. Je ne fais pas ton maudit travail.

Enseignante Sors de ma classe.

Anic La cloche n'est pas encore sonnée, Madame (d'un ton moqueur).

Enseignante (Rouge de colère, la prend par le bras et essaie de l'expulser de la classe. L'élève ne se laisse pas faire et reste assise mollement sur sa chaise. La classe observe la scène en silence.)

Anic (Essaie de dégager son bras de l'emprise de l'enseignante et répond) Ne me touche pas t'es pas ma mère.

Enseignante Je ne suis peut-être pas ta mère, mais c'est ta mère qui t'a confiée à moi pour ton éducation et j'entends bien te dresser ma petite.

Anic On va bien voir ça. (Et elle bouscule la professeure qui manque de se retrouver par terre. La classe rit de la situation.)

Enseignante    Sors de ma classe, tu vas voir le directeur  
immédiatement, sinon je te colle un mois  
d'absence de cours. On va bien voir si tu vas  
continuer à faire ta forte tête.

Anic            (La cloche sonne. Elle sort de la classe en  
colère. La porte se referme avec fracas.)

Enseignante    (En colère, pense à se venger de cet affront.)

#### Commentaires

En reprenant la scène ci-dessus, nous constatons que l'enseignante lors d'une situation de retard en classe ne veut pas accepter de prendre conscience de ses émotions désagréables et de la cause réelle de sa colère. Elle est prise dans un ensemble d'idées irréalistes qui se trouve à rendre la relation difficile avec l'élève. En effet, nous pouvons observer l'hostilité de l'enseignante envers Anic. Elle ne veut pas perdre la face envers elle, de plus, elle a de la difficulté à contrôler ses émotions. Elle communique de façon accusatrice, blâmante, menaçante, en cherchant à atteindre la personnalité de l'élève, au lieu de mettre le doigt sur la cause réelle qui nuit à l'enseignement-apprentissage.

Dans ce scénario, nous constatons que bien souvent l'enseignante tente de blesser la personnalité de l'élève au lieu de s'arrêter sur le comportement de celle-ci. Elle ne

communiqué pas efficacement son message, ce qui n'amène pas l'élève à se responsabiliser, à réfléchir sur son comportement indiscipliné. Elle a peur, par exemple, et n'obtient pas les résultats attendus par les objectifs de l'enseignement-apprentissage. Les contre-réactions de l'élève se multiplient et l'enseignante se voit trop souvent aux prises avec ses émotions de peur, et de colère, ce qui fait qu'elle est incapable de contrôler ses idées irréalistes. C'est sans doute là, à ce moment, la cause de son inefficacité. C'est pourquoi, nous pensons que la théorie émotivo-rationnelle (par la confrontation et la décision réfléchie) donne des moyens capables de gérer les cas d'indiscipline en classe, d'une manière plus efficace. Mais revoyons plus en détail le même scénario. Cette fois-ci en tenant compte des conseils de la théorie émotivo-rationnelle. Voyons comment le dialogue aurait pu s'engager face à ce cas d'indiscipline. Analysons d'abord plus en détail le même dialogue en utilisant la grille d'analyse de l'événement dont nous avons expliqué les éléments dans le chapitre I.

Tableau 16

Analyse schématique du scénario 1a en appliquant la théorie émotive-rationnelle et les techniques proposées.

Elément 1	L'événement qui est l'occasion de frustration : le retard d'Anic et le fait qu'elle ne veut pas faire l'exercice de français.
Elément 2	Les émotions ressenties. En allant à la source du malaise de l'enseignante, nous observons que la cause de son malheur, c'est son besoin de réussir. <sup>1</sup> Son image de la bonne enseignante étant remise en cause, elle a peur, elle s'irrite, elle se sent humiliée, elle se sent impuissante.
Elément 3	Ses émotions ont leur cause dans les idées irréalistes qui accompagnent cette situation. Enumérons-en quelques-unes. Par exemple, s'il fallait que le directeur passe dans le corridor et voit la scène; Anic n'a pas le droit de faire cela, je suis l'autorité; s'il fallait qu'il arrive quelque chose.

---

<sup>1</sup> Voir les besoins irréalistes, p. 34.

Elément 4	<p>La confrontation elle-même, c'est-à-dire comment rendre réalistes ses idées irréalistes? Comment aussi changer ses émotions? Il s'agit ici pour l'enseignante de faire naître en elle des idées réalistes, de se raisonner. Comme, par exemple, qui dit qu'un directeur va passer; où est la preuve, rien ne dit qu'il va arriver quelque chose. Cet effort de rationalisation fait en sorte que les émotions ressenties vont diminuer ou changer; il ne sera plus question de peur ou de frustration puisque l'enseignante aura trouvé plus avantageux de prendre conscience des manifestations de sa personnalité qui habituellement, c'est-à-dire dans son quotidien scolaire, se transforment en crainte de devoir sévir, punir, juger un élève ou bien même de se venger de celle-ci comme par exemple la mettre en échec, la suspendre, ce qui n'amène que fatigue chez l'enseignante et des contre-réactions de la part de l'élève telles que refuser d'obéir, se révolter, l'insulter.</p>
Elément 5	<p>La décision elle-même, c'est-à-dire changer son habitude de penser et sa façon spontanée d'agir. Et choisir l'une ou l'autre des techniques proposées par la théorie émotivo-rationnelle. Dans cette situation, on pourrait utiliser la technique du brouillard et celle du je.</p>
Elément 6	<p>Le dialogue qui sera ainsi transformé aura pour but de responsabiliser l'élève, de la mettre face à ses responsabilités et de lui permettre de choisir elle-même ce qu'elle pourrait faire.</p>

Maintenant, revoyons le même cas d'indiscipline. La confrontation intérieure a amené la professeure à prendre une décision : celle d'utiliser lors du dialogue deux techniques de communica-



tion reconnues, celles du brouillard et du je affirmatif.

### Scénario anecdotique 1b

Le cas de l'élève qui arrive en retard en classe  
(à la lumière de la théorie émotive-rationnelle)

(Le cours ayant débuté à 11 h, Anic se présente en classe et est en retard de 30 minutes. Elle ne donne pas d'explication et s'assoit. L'enseignante, l'ayant remarquée, est frustrée. Elle se sent bouillir de l'intérieur à cause de cette situation. Cependant, Anic ouvre ses volumes à la page indiquée au tableau.)

Enseignante (Faisant le tour de la classe en regardant les travaux des élèves, s'arrête devant le bureau d'Anic.) Il faut que tu fasses ton exercice de français, la cloche va bientôt sonner. Je les ramasse à la fin de la période (sur un ton neutre).

Anic J'aime pas faire du français, ça donne quoi de faire du français, tout est en anglais (sur un ton nonchalant).

Enseignante C'est possible. (Technique du brouillard)  
Cependant, je n'aime pas quand tu arrives en retard en classe et que tu ne travailles pas.

(Technique du je affirmatif)

Anic (En colère, ricane et se met à jeter par terre son volume et ses affaires.) De la manière que tu expliques, il n'y a pas personne qui peut te comprendre, t'explique assez mal (voulant attaquer la personnalité de l'enseignante).

Enseignante C'est vrai que certaines personnes ont de la difficulté à me comprendre. (Technique du brouillard). Je ne suis pas parfaite. Toutefois, j'apprécierais que tu ramasses tes volumes et que tu travailles un peu (l'enseignante n'entre pas dans son jeu). (Technique du je)

Anic Pas question. La cloche va sonner et je m'en vais dîner, j'ai faim. D'après moi, t'as besoin qu'on te fasse un dessin.

Enseignante Tu as probablement raison. (Technique du brouillard) Enfin, je n'ai pas l'intention de répéter ce que j'ai dit.

Anic Et puis, si tu veux m'envoyer chez ton directeur, ça ne me dérange pas (anticipant dans les pensées de l'enseignante). Je ne fais pas ton maudit travail (insistant pour faire enrager son enseignante).

Enseignante Je suis bien d'accord avec toi. (Technique du brouillard sur un ton calme) Enfin, je suis

vraiment ennuyé que tu prennes du retard dans ton travail (Technique du Je affirmatif) cette semaine, mais c'est ton choix et je le respecte. Cependant, j'ai besoin d'une note pour ce travail. Que penses-tu d'une semaine pour me le remettre? Je suis prête à t'accorder une semaine pour me faire le travail.

Anic (Change de ton de voix en remarquant que l'enseignante n'entre pas dans son jeu.) Je pense que ça va aller. Dans une semaine je te le remets.

#### Résultat

Nous voyons, dans cette reprise du premier scénario que l'enseignante contrôle mieux la situation. Elle accepte l'émotion négative qui l'envahit et confronte ses idées afin de passer à une action efficace. De plus, l'enseignante n'est pas entrée dans le jeu de l'élève perturbatrice. L'idée, empruntée à la théorie, ce n'est pas d'imposer ou de faire à la place de l'élève, mais de lui mettre en tête que "ce n'est pas avantageux de ne pas faire le travail ou d'agir de telle manière". Cette opération intérieure faite, l'élève modifiera par elle-même son comportement. Tout au long du scénario 1b, l'enseignante l'accepte, la respecte. L'élève changera sans doute d'idées, parce que cela ne sera pas avantageux pour elle

à long terme. Elle devra le faire tôt ou tard son travail.

Nous croyons qu'apprendre à l'élève à se prendre en main, c'est lui apprendre que ce n'est pas toujours la faute des autres, qu'il a à se regarder aussi, à se responsabiliser face au monde qui l'entoure. Cela ne fait pas toujours l'affaire de l'élève et ça fait mal quelques fois, mais l'enseignant a aussi ce rôle d'aider l'élève à devenir un bon adulte en société.

L'enseignant a le devoir de surveiller le développement intégral de ses élèves au même titre qu'il est important d'atteindre les objectifs du programme scolaire. Nous croyons que l'école joue un rôle important dans le développement de ces jeunes-adultes. C'est l'avenir de demain, c'est pourquoi, les directions doivent tenir compte des phénomènes sociaux qui surviennent à l'intérieur de la classe.

En résumé, lorsque l'enseignante identifie la cause de son malheur, rationalise ses émotions et confronte ses idées, fait la preuve, nous pouvons observer des différences dans ses rapports avec les élèves. Elle engage un dialogue tout autre. L'enseignante ne dirige plus ses énergies à atteindre la personnalité de l'élève, mais tente de faire réfléchir celle-ci sur son comportement négatif. L'enseignante constate que c'est plus avantageux, efficace, de changer son comportement verbal à elle plutôt que de vouloir changer les autres. Voilà,

comment les émotions que nous entretenons sont parfois irréalistes et nous amènent à nous comporter d'une manière qui se situe à l'opposé de nos intérêts ou de nos besoins, voire même à l'opposé des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage.<sup>2</sup>

Voici un second scénario d'indiscipline décrit dans son contexte naturel de classe. Nous observerons la réaction négative de l'enseignante face à cet événement perturbateur. Par la suite, nous reprendrons le même scénario, cette fois-ci sous l'angle de la théorie émotivo-rationnelle, afin de constater l'auto-discipline de l'enseignante après avoir confronté ses idées.

#### Scénario anecdotique 2a

##### Le cas du bavardage en classe entre élèves

(Durant le cours théorique de français concernant la règle du participe passé avec avoir, lors des explications au tableau, un garçon et une fille ne cessent de parler et dérangent la classe.)

---

<sup>2</sup> A la reprise des scénarios 1 à 5, nous en arrivons aux mêmes explications et résultats. Nous croyons qu'il n'est pas nécessaire de répéter le même discours.

- Enseignante Les deux mémères au fond de la classe, laissez-moi terminer mes explications. Je dois passer à travers le programme, si vous voulez réussir le test de fin d'année.
- Denis On sait quoi faire Madame; on l'a déjà vu au primaire, c'est facile.
- Enseignante Un qui a besoin d'explication, c'est bien toi. Alors écoute, regarde au tableau et ferme-toi.
- Denis (Il continue de parler et de rire.)
- Enseignante Qu'est-ce que je viens de te dire?
- Denis J'ai pas compris, Madame, (d'un ton moqueur). Voulez-vous répéter?
- Enseignante Tu vas comprendre, je te garde après la classe. Tu feras de la récupération de 2 h 30 à 4 h. On va bien voir si tu as compris. Le règlement stipule que si tu ne travailles pas, j'ai le droit de te garder après la classe.
- Isabelle (Pour prendre la défense de Denis) C'est chien, faire ça.
- Enseignante Qu'est-ce qui est chien? (Pas de réponse de la part d'Isabelle.)
- Denis Ta punition, Madame. Vous n'avez pas à me garder après la classe. De toute façon, je ne viendrai pas (sourire en coin).
- Enseignante (Rouge de colère) Si je ne te vois pas après la classe, je vais appeler ton père. Que tu le

veuilles ou non, tu devras la faire ta récupération.

Isabelle Vous n'avez pas le droit de faire cela.

Enseignante Toi, je ne t'ai rien demandé. Si tu continues, tu recevras le même traitement que lui.

Denis et  
Isabelle (Répondent au professeur.) Tu fais chier!

Enseignante (Rouge de colère) C'est assez, taisez-vous, j'en ai assez de vous entendre. C'est de votre faute, tout cela, vous n'aviez pas à me répondre. S'adressant à la classe. Mettez le nez dans votre livre, je ramasse l'exercice à la fin de la période. Il sera noté sur 100%. (Vengeance de l'enseignante.)

#### Commentaires

En reprenant la scène ci-haut, nous observons que l'enseignante, lors d'une situation où deux élèves rient et dérangent pendant qu'elle explique ne veut pas accepter de prendre conscience de son émotion désagréable et de la cause réelle de sa colère (je dois). Elle est prise dans un ensemble d'idées irréalistes qui se trouve à rendre difficile la relation avec les élèves. En effet, nous pouvons observer l'hostilité (colère) du professeure envers les deux élèves. Elle est non-affirmative dans sa relation, elle communique en

se cachant derrière le programme et les règlements. Elle a de la difficulté à contrôler ses émotions. Elle cache ses véritables sentiments et blâme ses élèves pour les rendre coupables de leurs actes au lieu de mettre le doigt sur la cause réelle qui nuit à l'enseignement-apprentissage.

Dans ce scénario, nous constatons que bien souvent l'enseignante tente de blesser la personnalité de l'élève au lieu de s'arrêter à son comportement. Elle ne communique pas efficacement son message, ce qui n'amène pas les élèves à se responsabiliser, à réfléchir sur le comportement indiscipliné.

Elle se met en colère, et n'obtient pas les résultats attendus par les objectifs de l'enseignement-apprentissage. Les contre-réactions des élèves se multiplient et l'enseignante se voit trop souvent au prise avec son émotion de colère, ce qui fait qu'elle est incapable de contrôler ses idées irréalistes. C'est sans doute là, à ce moment, la cause de son inefficacité. C'est pourquoi, nous pensons que la théorie émotivo-rationnelle (par la confrontation et la décision réfléchie) donne des moyens capables de gérer les cas d'indiscipline en classe, d'une manière plus efficace. Mais revoyons plus en détail le même scénario. Cette fois-ci en tenant compte des conseils de la théorie émotivo-rationnelle. Voyons comment le dialogue aurait pu s'engager face à ce cas d'indiscipline. Regardons plus en détail le même dialogue en utilisant la grille



d'analyse de l'événement dont nous avons expliqué les éléments dans le chapitre précédent.

Tableau 17

Analyse schématique du scénario 2a en appliquant la théorie émotivo-rationnelle et les techniques proposées.

Elément 1	L'événement qui est l'occasion de frustration : deux élèves rient et dérangent lors d'explications.
Elément 2	Les émotions ressenties. En allant à la source du malaise de l'enseignante, nous observons que la cause de son malheur, c'est le besoin de blâmer, de punir. <sup>3</sup>
Elément 3	Ses émotions ont leur cause dans les idées irréalistes qui accompagnent cette situation. Enumérons-en quelques-unes. Par exemple, ils devraient m'écouter, la matière est importante. Ils doivent m'écouter, c'est pour leur bien que je fais cela.
Elément 4	La confrontation elle-même, c'est-à-dire comment rendre réalistes ces idées irréalistes? Comment aussi changer ses émotions? Il s'agit ici pour l'enseignante de faire naître en elle des idées réalistes. Comme, par exemple, ils ont parfaitement le droit de parler et de me déranger. Mais j'ai parfaitement le droit de ne pas me laisser-faire et de me faire respecter.

---

<sup>3</sup> Voir les idées irréalistes, p. 34.

Elément 5	La décision elle-même, c'est-à-dire changer son habitude de penser et sa façon spontanée d'agir. Et choisir l'une ou l'autre des techniques proposées par la théorie émotive-rationnelle. Dans cette situation, on pourrait utiliser la technique de l'enquête négative et la technique du je.
Elément 6	Le dialogue qui est ainsi transformé aura pour but et effet de responsabiliser les deux élèves, de les mettre face à leurs responsabilités et de leur permettre de choisir eux-mêmes ce qu'ils pourraient faire.

Maintenant, revoyons le scénario 2a. Mais cette fois-ci, l'enseignante a confronté ses idées et ses émotions. La confrontation intérieure a amené l'enseignante à prendre une décision : celle d'utiliser lors du dialogue deux techniques, à savoir l'enquête négative et la technique du je.

#### Scénario anecdotique 2b

Le cas du bavardage en classe entre élèves  
(à la lumière de la théorie émotive-rationnelle)

(Durant le cours théorique de français portant sur la règle du participe passé avec avoir, lors des explications au tableau, un garçon et une fille ne cessent de parler et dérangent la classe.)

- Enseignante      Quand vous parlez, ça me dérange et certaines personnes ne comprennent pas. J'aimerais toute votre attention pour cette règle. (Technique du je)
- Denis              On sait quoi faire, on l'a déjà vu au primaire.
- Enseignante      Vous trouvez que c'est inutile de revenir sur cette règle.
- Denis              Oui, c'est plate.
- Isabelle           C'est pas ça, c'est important, mais c'est long et nous ce qu'on veut c'est faire des exercices. Ça va plus vite et on comprend mieux par la pratique que l'oral.
- Enseignante      Très bien, y a-t-il autre chose que vous pensez que je pourrais améliorer dans mon enseignement. (Technique de l'enquête négative)
- Denis              Oui, je trouve qu'on pourrait faire ça en équipe de deux, c'est plus facile à faire.
- Enseignante      Y a-t-il autre chose que l'on pourrait faire pour faciliter l'apprentissage de cette règle. (Technique de l'enquête négative)
- Isabelle           Moi, je pense que faire ensemble le premier exercice, ça peut nous aider à aller plus vite en équipe.
- Enseignante      Bien, je trouve vos suggestions excellentes : Denis en équipe de deux et Isabelle propose de faire le premier exercice ensemble. Est-ce que

toute la classe est d'accord.

Classe            Oui.

Enseignante    C'est bon, allez-y tout le monde en équipe de deux. Je fais le premier exercice ensemble. Ensuite, je ferai le tour des équipes et nous corrigerons dans 30 minutes, les deux autres exercices.<sup>4</sup>

Voici un autre scénario d'indiscipline décrit dans son contexte naturel de classe. Nous observerons la réaction négative de l'enseignante face à cet événement perturbateur. Par la suite, nous reprendrons le même scénario, cette fois-ci avec la théorie émotivo-rationnelle, afin de constater l'auto-discipline de l'enseignante après avoir confronté ses idées.

#### Scénario anecdotique 3a

Le cas de l'élève qui veut se faire mettre à la porte

(Il est vendredi, c'est la dernière période de français. Un des élèves décide de se faire mettre à la porte pour partir plus rapidement en congé de fin de semaine. L'enseignante se dirige vers sa classe. Lorsque la cloche sonne, l'enseignante

---

<sup>4</sup> Lire, si on le désire, l'interprétation donnée aux pages 106 à 108 et qui met en lumière ce que nous appelons "résultat", obtenu par ce genre de dialogue.

entend du bruit et du chahut venir de sa classe. Un de ses élèves grimpe sur le bureau de l'enseignante et décide de faire l'intéressant en montrant à toute la classe la dernière danse à la mode.)

Enseignante     Johnny, descend de là, le cours commence. Tu agis en bébé.

Johnny           Pourquoi, Madame, toute la classe s'amuse. On ne veut pas de cours, on veut partir chez nous.

Enseignante     Il n'en est pas question. Tout le monde à sa place, le cours débute. Allons, vite. Toi, descends tout de suite de mon bureau. Descends. J'en ai assez de te voir faire le pitre. Tu n'es plus drôle. Tout le monde trouve que tu es juste "un grand niaiseux".

Johnny           Essaie de me faire descendre de là, allez essaie (essayant de faire enrager son professeure).

Enseignante     (Impatiente) Continue de faire le danseur, c'est sûrement comme ça que tu vas finir de toute façon.

Johnny           Ouais pourquoi pas, c'est sûrement plus payant que d'aller à l'école, lire des maudits livres qui ne veulent rien dire et de se retrouver chômeur après. Mon père, c'est ça qu'il a fait et il est chômeur, aujourd'hui.

Enseignante     Bon, ça suffit. On a tous bien ris. A présent,

il faut être sérieux et travailler, tu es plus intelligent que cela d'habitude (se sentant coupable). Allons, c'est assez, tu as fait le pitre maintenant, tu n'es plus drôle et j'en ai assez. Descends.

Johnny Non, je suis bien ici. Et comme je suis un futur danseur, alors, j'ai décidé de pratiquer mon métier.

Enseignante Je te laisse deux minutes pour descendre de là, sinon j'appelle le gardien de sécurité. Il te fera passer le goût de danser.

Johnny Tu ne me fais pas peur. Je sais que tu ne me feras rien. Tu ne peux pas rien faire contre moi, de toute façon. Les enseignants ne doivent pas toucher aux élèves. C'est le règlement (un rire en coin).

Enseignante C'est bien ce que nous allons voir (et elle envoie chercher le gardien par un élève).

Johnny C'est oké, je descends (peur du gardien).

Enseignante C'est pas assez. Excuse-toi aux autres de la classe.

Johnny Pour quoi faire? Non.

Enseignante Le nez dans ton livre tout de suite. Tu as perdu assez de temps comme cela. Je te colle un travail de recherche en bibliothèque pour un mois. On va bien voir, si tu aimes toujours

danser sur mon bureau.

Johnny            Je ne le ferai pas ton maudit travail. Je veux partir. J'ai hâte de partir d'ici. L'école c'est plate et j'en ai assez.

Enseignante    Tu vas le faire. T'as compris.

Johnny           Se lève et tente de sortir de la classe.

Enseignante    Reste ici, tu as compris. La cloche n'est pas encore sonnée.

Johnny           Je m'en fous de ta maudite cloche; je m'en vais à la maison et ce n'est pas toi qui va m'en empêcher (ricanement et départ de Johnny).

Enseignante    (Déprimée, culpabilisée et impuissante à le retenir, le laisse partir. Se proposant de se venger lundi prochain, s'il revient.)

#### Commentaires

En reprenant la scène ci-dessus, nous constatons que l'enseignante lors d'une situation d'élève qui monte sur son bureau et fait du chahut ne veut pas accepter de prendre conscience de son émotion désagréable et de la cause réelle de sa déprime. Elle est prise dans un ensemble d'idées irréalistes qui se trouvent à rendre la relation difficile avec l'élève. Elle est non-affirmative dans sa relation. En effet, nous pouvons observer la peine, l'impuissance face à cette situation. Elle a de la difficulté à contrôler son émotion de

déprime. Elle communique de façon menaçante en cherchant à atteindre la personnalité de l'élève, au lieu de mettre le doigt sur la cause réelle qui nuit à l'enseignement-apprentissage.

Dans ce scénario, nous constatons que bien souvent l'enseignante tente de blesser la personnalité de l'élève au lieu de s'arrêter sur le comportement de l'élève. Elle ne communique pas efficacement son message, ce qui n'amène pas l'élève à se responsabiliser, à réfléchir sur son comportement indiscipliné. Elle se met à se culpabiliser, et n'obtient pas les résultats attendus par les objectifs de l'enseignement-apprentissage. Les contre-réactions de l'élève se multiplient et l'enseignante se voit trop souvent aux prises avec son émotion de culpabilité, ce qui fait qu'elle est incapable de contrôler ses idées irréalistes. C'est sans doute là, à ce moment, la cause de son inefficacité. C'est pourquoi nous pensons que la théorie émotivo-rationnelle (par la confrontation et la décision réfléchie) donne des moyens capables de gérer les cas d'indiscipline en classe, d'une manière plus efficace. Mais revoyons plus en détail le même scénario. Cette fois-ci en tenant compte des conseils de la théorie. Voyons comment le dialogue aurait pu s'engager face à ce cas d'indiscipline. Regardons plus en détail le même dialogue, en utilisant la grille d'analyse de l'événement dont nous avons expliqué les éléments dans le chapitre précédent.



Tableau 18

Analyse schématique du scénario 3a en appliquant la théorie émotive-rationnelle et les techniques proposées.

Elément 1	L'événement qui est l'occasion de frustration : un garçon donne son spectacle à la classe.
Elément 2	Les émotions ressenties. En allant à la source du malaise de l'enseignante, nous observons que la cause de son malheur c'est son besoin irréaliste de diriger vers les autres ses problèmes. <sup>5</sup> L'enseignante espère que les choses vont s'arranger d'elles-mêmes sans qu'elle ait à s'en mêler. Que l'élève va se calmer et retourner à sa place gentiment.
Elément 3	Ses émotions ont leur cause dans les idées irréalistes qui accompagnent cette situation. Enumérons-en quelques-unes. Par exemple, je n'aurais pas dû le traiter ainsi (culpabilité). Je n'aurais pas dû lui parler de cette manière (culpabilité). Je suis folle d'avoir agi de cette manière (déprime).
Elément 4	La confrontation elle-même, c'est-à-dire comment rendre réalistes ces idées irréalistes? Comment aussi changer ses émotions? Il s'agit ici pour l'enseignante de faire naître en elle des idées réalistes. Comme, par exemple, il a parfaitement le droit de faire son spectacle. J'ai parfaitement le droit de lui faire part de mon mécontentement.

---

<sup>5</sup> Voir les idées irréalistes, p. 34.

Elément 5	La décision elle-même, c'est-à-dire changer son habitude de penser et sa façon spontanée d'agir. Et choisir l'une ou l'autre des techniques proposées par la théorie émotivo-rationnelle. Dans cette situation, on pourrait utiliser la technique de l'affirmation de soi négative et la technique du je.
Elément 6	Le dialogue qui est ainsi transformé aura pour but de responsabiliser l'élève, de le mettre face à ses responsabilités et lui permettre de choisir lui-même ce qu'il pourrait faire.

Maintenant, revoyons le même scénario. Mais cette fois-ci l'enseignante a confronté ses idées et ses émotions. La confrontation intérieure a amené l'enseignante à prendre une décision : celle d'utiliser lors du dialogue deux techniques, à savoir la technique de l'affirmation de soi négative (humour) et la technique du je.

#### Scénario anecdotique 3b

Le cas de l'élève qui veut se faire mettre à la porte  
(à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle)

(Il est vendredi. C'est la dernière période de français. Un des élèves décide de se faire mettre à la porte pour partir en fin de semaine plus vite. L'enseignante se dirige vers sa classe. Lorsque la cloche sonne, l'enseignante entend du bruit

et du chahut venir de sa classe. Un de ses élèves grimpe sur le bureau de l'enseignante, et décide de faire l'intéressant et de montrer à toute la classe la dernière danse à la mode.)

Enseignante (Entrant dans la classe) Allons tout le monde, assoyez-vous (calme).

Johnny Essaie de me faire descendre de là. Allez essaie de m'attrapper (pour ridiculiser l'enseignante et faire rire la classe).

Enseignante (Calmement) Vous ne trouvez pas, tous, que son spectacle est beaucoup mieux que le mien (affirmation de soi négative). Allons. Descends maintenant. T'a plus rien à prouver, c'est toi le meilleur. N'est-ce pas les autres! Tout le monde on l'applaudit. C'est une belle performance.

Johnny Descend et fait des salutations à tous, en grand vainqueur et vedette (il n'a plus d'avantage à rester sur le bureau, puisque l'enseignante ne prend pas en considération ce qu'il fait).

Enseignante (Elle prend la parole.) Après un tel spectacle, moi, je ne veux pas que Johnny soit malheureux. Alors je l'envoie en tournée (mis dehors) pour cinq périodes de français. Quand t'auras changé d'idée et décidé de travailler sérieusement, tu reviendras me voir. J'ai toujours de la place

pour de futurs artistes. Alors à partir de la semaine prochaine, tu es exempté du cours de français.

Johnny (Sourit de la décision sur le moment. Il songe au congé, mais il essaiera de revenir avant les cinq périodes, parce que cela n'est pas avantageux pour lui. Pas d'amis, être en retard dans ses travaux, être obligé de faire de la récupération, traîner dans l'école tout seul, c'est amusant un temps, mais à la longue c'est ennuyeux et dangereux pour lui.)<sup>6</sup>

Voici un autre scénario d'indiscipline décrit dans son contexte naturel de classe. Nous observerons la réaction négative de l'enseignante face à cet événement perturbateur. Par la suite, nous reprendrons le même scénario, cette fois-ci à la lumière de la théorie émotive-rationnelle, afin de constater l'auto-discipline de l'enseignante après avoir confronté ses idées.

---

<sup>6</sup> Lire, si on le désire, l'interprétation donnée aux pages 106 à 108 et qui met en lumière ce que nous appelons "résultat", obtenu par ce genre de dialogue.

## Scénario anecdotique 4a

## Le cas de l'élève qui a manqué des périodes de classe

(Depuis le début de septembre, un élève a manqué dix périodes de français. A plusieurs reprises, l'enseignante lui a fait le rappel de ses travaux en retard, l'a invité aux séances de récupération, mais rien n'y a fait. Fred se vante auprès des autres élèves, ajoute qu'il va passer pareil, qu'il n'a pas besoin de faire les travaux, qu'il a juste à se présenter à l'examen final. Donc, que tout baigne dans l'huile comme on dit.)

Fred                    (Un jour qu'il décide de venir en classe.)  
Bonjour à tous (un grand sourire).

Enseignante        (Interpellant Fred)    Qu'est-ce que tu fais ici?  
Tu te décides enfin à venir en classe. Tu sais  
que tu as manqué dix périodes de français.  
Comment comptes-tu récupérer ce temps? Comment  
penses-tu pouvoir réussir ton examen final?

Fred                    Pas de problèmes, Madame, tu fais pile ou face.  
De toute façon, c'est des choix de réponse (il  
nargue).

Enseignante        Tu ne penses pas que tu devrais être un peu plus  
sérieux. C'est ton avenir que tu bâtis, lorsque  
tu fais les travaux. Je te demande les travaux

- en retard pour la semaine prochaine. T'as compris.
- Fred Pas de problème. De toute façon, je copie les travaux des autres, je te les donne et je vais réussir (sourire à la face de l'enseignante).
- Enseignante Je ne les accepterai pas, t'as compris.
- Fred Fais cela et je crève tes quatre pneus. Je connais ton auto (rire en coin).
- Enseignante Les menaces d'un petit fainéant comme toi ne me font pas peur.
- Fred On va bien voir. En attendant, donne-moi les travaux, je vais les faire chez moi, devant la télé. C'est plus intéressant que de rester ici.
- Enseignante Tu peux toujours courir après. Je ne te donne rien et je te raye de la liste des examens du MEQ. Tu iras faire les démarches auprès du directeur, si tu veux passer ton test.
- Fred (Colère, en claquant la porte.) Maudite folle!
- Enseignante (Colère, tristesse. Silence.)

### Commentaires

En reprenant la scène ci-dessus, nous constatons que l'enseignante lors d'une situation où l'élève ne veut pas faire ses devoirs, ne veut pas accepter de prendre conscience de son émotion désagréable et de la cause réelle de sa colère. Elle

est prise dans un ensemble d'idées irréalistes qui se trouvent à rendre la relation difficile avec l'élève. En effet, nous pouvons observer la colère de l'enseignante envers Fred. Elle est agressive dans sa relation. Elle ne veut pas perdre la face avec lui. De plus, elle a de la difficulté à contrôler son émotion. Elle communique de façon accusatrice, au lieu de mettre le doigt sur la cause réelle qui nuit à l'enseignement-apprentissage.

Dans ce scénario, nous constatons que bien souvent l'enseignante tente de blesser la personnalité de l'élève au lieu de s'arrêter sur le comportement de l'élève. Elle ne communique pas efficacement son message, ce qui n'amène pas l'élève à se responsabiliser, à réfléchir sur son comportement indiscipliné. Elle se met en colère, par exemple, et n'obtient pas les résultats attendus par les objectifs de l'enseignement-apprentissage. Les contre-réactions de l'élève se multiplient et l'enseignante se voit trop souvent aux prises avec ses émotions de colère et de peur, ce qui fait qu'elle est incapable de contrôler ses idées irréalistes. C'est sans doute là, à ce moment, la cause de son inefficacité. C'est pourquoi nous pensons que la théorie émotive-rationnelle (par la confrontation et la décision réfléchie) donne des moyens capables de gérer les cas d'indiscipline en classe, d'une manière plus efficace. Mais revoyons plus en détail le même scénario. Cette fois-ci en tenant compte des conseils de la

théorie. Voyons comment le dialogue aurait pu s'engager face à ce cas d'indiscipline. Regardons plus en détail le même dialogue en utilisant la grille d'analyse de l'événement dont nous avons expliqué les éléments dans le chapitre précédent.

Tableau 19

Analyse schématique du scénario 4a en appliquant la théorie émotive-rationnelle et les techniques proposées.

Elément 1	L'événement qui est l'occasion de frustration : Fred, ne veut pas faire ses travaux, devoirs.
Elément 2	Les émotions ressenties. En allant à la source du malaise de l'enseignante, nous observons que la cause de son malheur, c'est son besoin irréaliste de "catastropher" sur tout. <sup>7</sup> Elle se sent dépassée par les événements.
Elément 3	Ses émotions ont leur cause dans les idées irréalistes qui accompagnent cette situation. Enumérons-en quelques-unes. Par exemple, s'il fallait qu'il crève les pneus de ma voiture, ce serait terrible, catastrophique (peur). C'est bien dommage, mais s'il pense que je vais le laisser s'en tirer comme ça (tristesse).

---

<sup>7</sup> Les idées irréalistes, p. 34.



Elément 4	La confrontation elle-même, c'est-à-dire comment rendre réalistes ses idées irréalistes? Comment aussi changer ses émotions? Il s'agit ici pour l'enseignante de faire naître en elle des idées réalistes. Comme, par exemple, j'ai des assurances sur mon auto, ce ne sera pas grave s'il la brise. Il a le droit d'agir de cette manière, mais j'ai le droit de me faire respecter.
Elément 5	La décision elle-même, c'est-à-dire changer son habitude de penser et sa façon spontanée d'agir. Et choisir l'une ou l'autre des techniques proposées par la théorie émotivo-rationnelle. Dans cette situation, on pourrait utiliser la technique de la révélation de soi et la technique du je.
Elément 6	Le dialogue qui est ainsi transformé aura pour but de responsabiliser l'élève, de le mettre face à ses responsabilités et de lui permettre de choisir lui-même ce qu'il pourrait faire.

Maintenant, revoyons le même scénario après la confrontation et la diminution de l'émotion désagréable. La confrontation intérieure a amené l'enseignante à prendre une décision : celle d'utiliser lors du dialogue deux techniques de communication reconnues, celles de la révélation de soi et la technique du je.

## Scénario anecdotique 4b

Le cas de l'élève qui a manqué des périodes de classe  
(à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle)

(Depuis le début de septembre, un élève a manqué dix périodes de français. A plusieurs reprises, l'enseignante lui a fait le rappel de ses travaux en retard, l'a invité aux séances de récupération, mais rien n'y a fait. Fred s'en vante auprès des autres élèves, ajoute qu'il va passer pareil, qu'il n'a pas besoin de faire les travaux, qu'il a juste à se présenter à l'examen final. Donc, que tout baigne dans l'huile comme on dit.)

Enseignante    Bonjour Fred, ça fait dix périodes de français qu'on ne s'est pas vu.

Fred            (Colère) Ouais! mais pas de problèmes, je vais copier les travaux des autres et ça va aller (nargue).

Enseignante    Je suis inquiète de ton retard. Je me demande, si on ne peut pas voir ensemble où tu en es rendu et faire une liste de travaux susceptibles de rattraper ton retard. Qu'en penses-tu?

Fred            Pas nécessaire, je suis capable de me débrouiller tout seul. Tu me donnes les travaux en retard et j'en fais chez moi.

Enseignante Je pense que tu aurais besoin d'un peu d'explications pour les faire. Je tiens à t'aider, alors laisse-moi le faire.

Fred Si tu veux, mais je ne comprendrai pas plus, j'ai trop manqué de périodes.

Enseignante Si je comprends bien, tu penses que tu es trop en retard pour réussir. Moi, je pense que tu peux y arriver avec mon aide. Es-tu prêt à travailler sur l'heure du midi?

Fred Oui... peut-être.

Enseignante Viens me voir aux périodes de récupération du midi pendant toute la semaine et nous pourrons passer au travers. Si tu veux comprendre je peux t'aider.

Fred Merci. (Il se présente aux périodes de récupération et donne le fruit de son labeur au lieu de copier sur les autres.)<sup>8</sup>

Voici un dernier scénario d'indiscipline décrit dans son contexte naturel de classe. Nous observerons la réaction négative de l'enseignante face à cet événement perturbateur. Par la suite, nous reprendrons le même scénario, cette fois-ci à la lumière de la théorie émotivo-rationnelle, afin de

---

<sup>8</sup> Lire, si on le désire, l'interprétation donnée aux pages 106 à 108 et qui met en lumière ce que nous appelons "résultat", obtenu par ce genre de dialogue.

constater l'auto-discipline de l'enseignante après avoir confronté ses idées.

#### Scénario anecdotique 5a

Le cas de l'élève qui revient des toilettes après une heure

(Durant la période de français, Jolenne demande à l'enseignante d'aller à la toilette pour se moucher, elle a une bonne grippe. Elle lui promet de revenir tout de suite. Cependant, elle décide de revenir seulement à la fin du cours.)

Jolenne            (Après une absence d'une heure) Entre en classe pour chercher ses affaires.

Enseignante      Jolenne, tu n'étais pas supposée revenir tout de suite. Tu ne penses qu'à rien faire. N'est-ce pas!

Jolenne            C'est quoi le rapport, là. J'ai changé d'idée, c'est tout.

Enseignante      Tu as manqué toutes les explications. Comment vas-tu faire ton travail maintenant?

Jolenne            Pogne pas les nerfs, prend ça cool, puis laisse-faire la morale, je vais le faire ton travail. Mes chums vont me passer leurs notes. C'est quoi le rapport de prendre les nerfs comme ça. Je suis revenue, non (un sourire en coin).

- Enseignante    Oui, le rapport, tu vas le connaître. Tu ne riras pas à ma face comme ça.
- Jolenne        Qu'est-ce que tu veux dire? Qu'est-ce que tu veux faire?
- Enseignante    Tu veux niaiser, on va niaiser à deux. Je te donne zéro pour les exercices fait en classe, aujourd'hui. C'est de ta faute ce qui t'arrive. Tu n'avais qu'à être en classe, comme tout le monde. (Elle essaie de lui faire peur, l'intimide.)
- Jolenne        C'est pas juste (et s'en va en pleurant, ayant peur d'une autre sanction quelconque).
- Enseignante    (Contente de s'être défoulée sur Jolenne. Mais comme elle ne va jamais au bout de ses menaces, Jolenne comprendra vite qu'elle peut revenir contre elle et les contre-réactions recommenceront.)

#### Commentaires

En reprenant la scène ci-dessus, nous constatons que l'enseignante n'accepte pas d'être ridiculiser de la sorte. Les idées irréalistes se bousculent et la relation devient difficile avec l'élève. Elle est non-affirmative dans sa relation. En effet, nous pouvons observer de la déception de l'enseignante envers Jolenne, elle lui a fait confiance et elle

a été déçue. Elle tente de blâmer l'élève, afin d'atteindre la personnalité de celle-ci. Elle tente de la rendre coupable au lieu de mettre le doigt sur la cause qui nuit à l'enseignement-apprentissage.

Dans ce scénario, nous constatons que bien souvent l'enseignante tente de blesser la personnalité de l'élève. Elle ne communique pas efficacement son message, ce qui n'amène pas l'élève à se responsabiliser, à réfléchir sur son comportement indiscipliné. Elle se met en colère, par exemple, et n'obtient pas les résultats attendus par les objectifs de l'enseignement-apprentissage. Les contre-réactions de l'élève se multiplient et l'enseignante se voit trop souvent aux prises avec ses émotions de colère, tristesse et culpabilité, ce qui fait qu'elle est incapable de contrôler ses idées irréalistes. C'est sans doute là, à ce moment, la cause de son inefficacité. C'est pourquoi, nous pensons que la théorie émotivo-rationnelle (par la confrontation et la décision réfléchie) donne des moyens capables de gérer les cas d'indiscipline en classe, d'une manière plus efficace. Mais revoyons plus en détail le même scénario. Cette fois-ci en tenant compte des conseils empruntés à la théorie émotivo-rationnelle. Voyons comment le dialogue aurait pu s'engager face à ce cas d'indiscipline. Regardons plus en détail le même dialogue en utilisant la grille d'analyse de l'événement dont nous avons expliqué les éléments dans le chapitre précédent.

Tableau 20

Analyse schématique du scénario 5a en appliquant la théorie émotive-rationnelle et les techniques proposées.

Elément 1	L'événement qui est l'occasion de frustration : Jolenne demande à son enseignante d'aller à la toilette, elle veut se moucher. Elle lui promet de revenir tout de suite. Cependant, elle ne revient que pour la fin du cours.
Elément 2	Les émotions ressenties. En allant à la source du malaise de l'enseignante, nous observons que la cause de son malheur, c'est son besoin de blâmer, de punir absolument, parce que l'élève a été méchante envers l'enseignante. <sup>9</sup> Celle-ci aura comme réflexe d'utiliser des mécanismes de défense comme se venger, blesser l'autre.
Elément 3	Ses émotions ont leur cause dans les idées irréalistes qui accompagnent cette situation. Enumérons-en quelques-unes. Par exemple, C'est dommage qu'elle agisse ainsi. C'est dommage, je ne pensais pas me faire jouer un tel coup (tristesse). Je n'aurais pas dû lui faire confiance (culpabilité). Je dois lui apprendre à me respecter, c'est moi l'autorité (colère).
Elément 4	La confrontation elle-même, c'est-à-dire comment rendre réalistes ses idées irréalistes? Comment aussi changer ses émotions? Il s'agit ici pour l'enseignante de faire naître en elle des idées réalistes. Comme, par exemple, elle a le droit de ne pas respecter sa promesse, mais j'ai le droit de me faire respecter.

<sup>9</sup> Voir les idées irréalistes, p. 34.

Elément 5	La décision elle-même, c'est-à-dire changer son habitude de penser et sa façon spontanée d'agir. Et choisir l'une ou l'autre des techniques proposées par la théorie émotive-rationnelle. Dans cette situation, on pourrait utiliser la technique du disque brisé et la technique du je.
Elément 6	Le dialogue qui est ainsi transformé aura pour but de responsabiliser l'élève, de la mettre face à ses responsabilités et lui permettre de choisir elle-même ce qu'elle pourrait faire. En fait, de tenter de faire naître dans l'esprit de l'élève l'idée que ce "n'est pas avantageux de faire telle chose".

Maintenant, revoyons le même scénario après la confrontation et la diminution de l'émotion désagréable. La confrontation intérieure a amené l'enseignante à prendre une décision : celle d'utiliser lors du dialogue deux techniques de communication reconnues, celles du disque brisé et la technique du je.

#### Scénario anecdotique 5b

Le cas de l'élève qui revient des toilettes après une heure  
(à la lumière de la théorie émotive-rationnelle)

(Durant la période de français, Jolenne demande à l'enseignante d'aller à la toilette pour se moucher, elle a une bonne grippe. Elle lui promet de revenir tout de suite. Cependant, elle



décide de revenir seulement à la fin du cours.)

Enseignante (Regarde Jolenne venir à son bureau.)

Jolenne Je veux les exercices et je veux les explications d'aujourd'hui. Tu es obligée de me les donner (comme si rien ne s'était passé).

Enseignante Jolenne, je n'ai pas trouvé gentil de ta part de sécher mon cours. (Technique du je)

Jolenne Pogne pas les nerfs, je vais le faire ton travail. Mes chums vont me passer leurs notes de cours. Tu es contente là.

Enseignante Ce que je pense, ma grande, c'est que trois périodes en dehors du cours, ça va te donner le temps de bien le nettoyer ton nez. Un petit congé, ça va te permettre de te refaire une santé. (Technique du disque brisé et technique du je)

Jolenne Ecoute, je te promets de ne pas recommencer. Ça te va (promesse faite déjà dix fois auparavant).

Enseignante Un congé de trois périodes en dehors du cours voilà ma décision. (Technique du disque brisé)

Jolenne Et pour les travaux, je vais être en retard, qui va me donner les explications.

Enseignante A toi de te débrouiller. Tu as toujours trois périodes en dehors du cours. (Technique du disque brisé)

- Jolenne C'est injuste de me faire cela, t'as pas le droit.
- Enseignante Juste ou pas, je pense que trois périodes en dehors du cours ça va te faire du bien (Technique du je et technique du disque brisé) et lorsque tu reviendras, tu seras en pleine forme.
- Jolenne Où je vais aller moi durant ce temps-là?
- Enseignante Je peux te signer un billet de trois périodes pour la bibliothèque. Ça te va!
- Jolenne Oui (toute penaude, elle part et ne trouve pas avantageux d'avoir perdu une heure de classe).<sup>10</sup>

#### Résultat final

Les scénarios 1b, 2b, 3b, 4b et 5b représentent les résultats obtenus, c'est-à-dire sont la mise en application de tactiques d'enseignement qui responsabilisent l'élève. L'enseignant a modifié la réalité. Ce vécu existentiel (expérience en classe, observations dans l'application) confirme l'affirmation ou l'hypothèse de la théorie émotivo-rationnelle, étant que l'enseignant du secondaire en classe peut utiliser des techniques de communication verbale, dans son intervention lors

---

<sup>10</sup> Lire, si on le désire, l'interprétation donnée aux pages 106 à 108 et qui met en lumière ce que nous appelons "résultat", obtenu par ce genre de dialogue.

de problèmes de discipline, ce qui responsabilise l'élève.

En conclusion de ce chapitre, notons que les moyens pris (scénarios a et b, contexte et dialogue, analyse formelle à l'aide de la grille, mise en application et constatation de changements, interprétation et exemples) ont permis de faire la preuve souhaitée, c'est-à-dire de mettre en évidence la modification verbale en classe, le contrôle de l'émotion chez l'enseignant, ce qui a conduit à la responsabilisation des élèves perturbateurs.

## CONCLUSION

Le but de cette recherche était d'étudier la réaction verbale et émotive de l'enseignante lors de problèmes d'indiscipline, en utilisant la théorie émotivo-rationnelle. D'autre part, cette recherche avait pour but d'apporter des moyens possibles, ou techniques de communication, afin d'amener les enseignants à retrouver la motivation ou la satisfaction d'enseigner.

La revue des écrits de recherche a porté sur les trois points suivants : pensée, émotion, action vers la responsabilisation de l'élève à partir de la théorie émotivo-rationnelle. La revue des écrits a porté aussi sur la méthodologie de recherche. La découverte de l'article de Mary Lee Smith nous a été d'un précieux secours; son texte a servi à définir notre méthode de recherche.

L'étude de la théorie émotivo-rationnelle a permis de distinguer des forces : soit les besoins humains dans la relation d'aide, l'importance de jeter un regard social dans la classe, les moyens de communication, un meilleur savoir-faire face à la violence verbale des élèves indisciplinés. La variable citée le plus souvent par les auteurs, c'est la discipline personnelle vers l'atteinte des objectifs de la classe.

La dimension humaine et la responsabilisation ont été reconnues par les auteurs, comme étant efficaces socialement.

En regard du but visé par cette étude, notre compte rendu narratif a réussi à apporter des réponses à la question de recherche suivante : Comment l'enseignant peut-il intervenir verbalement en classe d'une manière adéquate sans blâmer, sans ridiculiser l'élève quand ce dernier se conduit d'une façon inappropriée ou indisciplinée? - Application de tactiques d'enseignement basées sur la théorie émotivo-rationnelle (Auger) pour faire connaître et apprécier une telle façon de faire visant à responsabiliser l'élève.

En conséquence, la discipline personnelle que s'impose l'enseignant dans les diverses réactions verbales quotidiennes peut véritablement, selon nous, conduire vers la satisfaction personnelle (de l'enseignant) et l'atteinte des objectifs de classe. La théorie émotivo-rationnelle nous indique très bien l'importance de confronter nos idées irréalistes et de faire la "preuve" afin de faire baisser l'émotion dérangeante et, de ce fait, passer à une intervention efficace et créative lors de cas d'indiscipline. En créant dans la tête de l'élève perturbateur l'idée que c'est "désavantageux d'agir de cette manière en classe", cette théorie amorce la responsabilisation de l'élève. Quand un élève décide de réagir ou de fonctionner autrement dans sa relation ou comportement négatif envers

l'adulte, nous croyons qu'il est aidé, responsable et se socialise.

### Implications théoriques

Les résultats obtenus en réponse à la question de recherche semblent indiqués clairement qu'il faut passer par le contrôle de nos émotions et par la confrontation de nos idées irréalistes pour avoir des comportements plus efficaces dans la gérance de la classe et que les techniques de communication ou moyens appris permettent d'améliorer les relations enseignant-élèves. Ces techniques offrent, de fait, un savoir-faire qui respecte et répond aux besoins des enseignants du secondaire.

De plus, d'après les résultats présentés, il est possible de diminuer nos frustrations de tous les jours, d'atteindre la motivation par des moyens appris et compris entre autres par la discipline personnelle étant donné que "les problèmes de discipline" sont répétitifs.

C'est ainsi que, le rôle primordial de l'enseignant dans la relation d'aide en tant que communicateur-pédagogue reçoit une confirmation encore plus évidente et assure le progrès tant attendu dans le monde de l'éducation.

## Implications pratiques

L'élaboration de ce mémoire adapté au milieu de l'enseignant du secondaire confirme la possibilité des enseignants d'identifier, de contrôler et de mieux gérer leurs émotions, donc d'acquérir la maîtrise de soi par le relevé quotidien de leur comportement verbal et des différents cas ou routines dans lequel ils sont plongés tous les jours. Cet entraînement quotidien, de la part des enseignants du secondaire, permettra de réévaluer leur manière d'enseigner (affirmative, agressive ou non-affirmative) et amènera ceux-ci à mieux vivre leurs idées irréalistes afin de s'engager dans des rapports humains, actifs et constructifs, en ce sens qu'ils s'arrêtent au comportement de l'élève, plutôt que de vouloir l'atteindre dans sa personnalité lors de la relation enseignant-élèves.

Les résultats obtenus d'après la recherche semble démontrer que la réussite par la méthode émotive-rationnelle est possible et répond aux besoins des enseignants du secondaire dans la gérance de la classe. Notre recherche pénètre au coeur de la "boîte noire" de la classe, elle apporte à l'enseignant des anecdotes de classe et des images sociales le préparant à des situations de violence verbale utilisées par l'adolescent indiscipliné.

## Implication quant à la recherche

Il est à espérer que cette étude puisse servir de point de départ à des chercheurs intéressés par la théorie émotive-rationnelle et la méthode artistique de recherche, étant donné que la psychothérapie a une mauvaise réputation dans la formation pédagogique des maîtres et même dans les milieux scolaires (certains administrateurs syndicaux, patronaux et enseignants du secondaire). Cependant, pourquoi tant d'enseignants vont-ils chercher une formation en psychothérapie en dehors de leur formation initiale? N'est-ce pas là, la réponse à de nombreux "problèmes de discipline" que vit l'enseignant? N'est-ce pas là la seule manière de responsabiliser l'élève? Etant donné qu'ils vont chercher ailleurs l'entraînement nécessaire pour mieux vivre et comprendre les émotions de peur, de colère, de tristesse, de déprime et de culpabilité qu'ils vivent tous les jours, il nous semble réaliste de croire qu'ils se verront, par la pratique, capable de mieux répondre verbalement et d'approcher les émotions de leurs adolescents en crise.

Nous devons parler de psychothérapie collective, c'est-à-dire pour tous les enseignants, compte tenu qu'un grand nombre d'enseignants suivent des cours en dehors de leur formation universitaire. Cependant, nous pouvons être certains que l'utilisation de cette méthode fait ressortir le potentiel de



l'enseignant en tant que pédagogue-communicateur et son implication dans la relation d'aide. En effet, nous croyons que les enseignants du secondaire actuels et futurs doivent être bien armés de mots pour être capables de se défendre.

De plus, pour les chercheurs curieux d'en apprendre davantage sur l'approche qualitative, un autre projet intéressant ressort de ce rapport de recherche : c'est sans contredit, l'importance de continuer à offrir des moyens de communication ou savoir-faire aux enseignants. Parler de nos émotions de peur, de colère, de tristesse, de culpabilité et de déprime. Expliquer le "côté obscur" dans la relation d'aide, c'est-à-dire le rôle défensif des enseignants en difficulté lors de la communication. Parler d'entraînement à vivre l'émotion ou la frustration face à l'adolescent bourré d'émotions négatives, c'est déjà nous rapprocher vers la satisfaction et la motivation d'enseigner.

Le progrès ou l'innovation d'une école de qualité, c'est de sortir les élèves et les enseignants de la solitude dans laquelle ils vivent. Parler de nos insatisfactions, de nos émotions, de nos besoins, les faire connaître et se reconnaître comme des humains en quête d'un devenir positif. C'est tendre vers la satisfaction de mieux vivre son quotidien de la part des enseignants et c'est tendre vers la liberté tant attendu de la part des élèves.

Enfin éduquer l'enseignant à un langage, à une compréhension de ses émotions et de ses idées, à une formation axée sur ses mécanismes de défense et prendre en note les comportements négatifs des élèves perturbateurs tout en axant sur une meilleure intervention (une action dans son contexte), cela pourra permettre aux enseignants d'améliorer leur communication face à la violence verbale ou lors de conflits avec l'élève ou les élèves du secondaire.

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, Ada (1984). L'enseignant est une personne. Paris: Les éditions ESF.
- Alberti, E. Robert et Emmons, L. Michael (1992). S'affirmer. Savoir prendre sa place. Canada. Le jour, éditeur. Actualisation.
- Artaud, Gérard (1978). Se connaître soi-même. La crise d'identité de l'adulte. Montréal: les éditions du CIM.
- Auger, Lucien (1992). Prendre soin de soi. Guide pratique de micro-thérapie. Bibliothèque Nationale du Québec.
- Auger, Lucien (1990). Enseigner en s'amusant. Bibliothèque Nationale du Québec.
- Auger, Lucien (1986). La démarche émotivo-rationnelle en psychothérapie et relation d'aide (théorie et pratique). Canada: Les éditions CIM (Ville-Marie).
- Auger, Lucien (c1986). Cinq idées irréalistes en classe, à l'école, en éducation - partie I. (Enregistrement - vidéocassette), réalisé par Maurice Powers. Québec: Ministère de l'Education. 27 mn., son., coul., 3/4 po.
- Auger, Lucien (c1986). Cinq idées irréalistes en classe, à l'école et en éducation - partie II. (Enregistrement - vidéocassette), réalisé par Maurice Powers. Québec: Ministère de l'Education. 23 mn., son., coul., 3/4 po.
- Auger, Lucien (1980). S'aider soi-même davantage. Montréal: Les éditions de l'homme.
- Auger, Lucien (1974). S'aider soi-même. Une psychothérapie par la raison. Montréal: Les éditions de l'homme.
- Bélanger, Robert (1987). Parents en perte d'autorité. Les éditions Robert Bélanger. Coll. Education à la vie familiale.
- Bélanger, Robert (1981). Parents d'adolescents. Québec: Lambton.
- Boisvert, Jean-Marie et Beaudry, Madeleine (1979). S'affirmer et communiquer. Montréal: Les éditions de l'homme.

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- Brossard, Luce (1992). Enseigner les mathématiques aujourd'hui. Le point de vue d'enseignants et d'enseignantes du secondaire. Vie pédagogique no. 79, mai-juin (p. 27).
- "CAMERA 1992" (430061)  
 "Les professeurs à bout de nerfs" : animateur Danny Lemay, le 16 février. (Quatre-saisons : canal 35)
- Charbonneau, Paul-Eugène (1981). Adolescence et liberté. Montréal : Fides - Cerf.
- Conseil Supérieur de l'Education (1990-1991). Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Québec: Les publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Education (1980). Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire. Québec: Document de réflexion adopté à la 234e réunion, 9 mai.
- Côté, Raoul (1989). La discipline scolaire, une réalité à affirmer. Ottawa: Les éditions Agence d'Arc.
- Côté, Raoul et Dawoud, Mamdouh (1986). La discipline dans les écoles secondaires. Revue des sciences de l'éducation, XII, 199.
- Debarbieux, Eric (1990). La violence dans la classe. Paris: ESF éditeur.
- Desaulniers, Louis-Georges (1991). Oui ou non pour devenir plus affirmatif. Bibliothèque nationale du Québec, Service d'aide personnelle.
- Doyle, Walter (1986). Classroom Organization and Management, Handbook of Research on Teaching (M. Leclerc, trad.). ed. Merlin C. Wittrock. Third Edition, American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company.
- Droit de parole (1992)  
La discipline. (canal 17 : Radio-Québec.) Le lundi 30 mars 1992. Animateur Michel Viens.

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- Droit de parole (1992)  
Les parents ont-ils abandonné l'école? (canal 17 : Radio-Québec.) Le vendredi 11 septembre 1992. Animateur Michel Viens.
- Filion, Francine (1990). J'améliore mes communications. Montréal: Les éditions du CAER.
- Gordon, Thomas (1981). Enseignants efficaces, Enseigner et être soi-même. Canada: Actualisation, Le jour éditeur.
- Langevin Hogue, Lise (1986). Communiquer: un art qui s'apprend. Montréal: Les éditions Un monde différent, Collection Motivation et Epanouissement personnel.
- Maier, Norman (1970). La psychologie de l'industrie, Gérard & Co., Velviers, Belgique, vol. 1, chap. 4.
- Portelance, Colette (1990). Relation d'aide et amour de soi. Montréal: Les éditions du Cram.
- Reboul, Olivier (1984). Le langage de l'éducation: Analyse du discours pédagogique, P.V.F. p. 84 voir la revue: Le monde, 28 janvier 1982.
- Robert, Paul (1981). Petit Robert I : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris, Société du Nouveau Littré.
- Smith, Mary Lee (1987). Publishing Qualitative Reseach, American Educational Research Journal, vol. 24, été, no. 2, pp. 173-183.
- St-Arnaud, Yves (1982). La personne qui s'actualise, traité de psychologie humaniste. Chicoutimi: Gaëtan Morin éditeur.